

A Perceção dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Sobre a Sua Vinculação aos Pais, Pares e Professor e o Ajustamento Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcia Raquel Abreu Andrade

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2017

A Percepção dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Sobre a Sua Vinculação aos Pais, Pares e Professor e o Ajustamento Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcia Raquel Abreu Andrade

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

Este é um espaço muito curto para agradecer a todos aqueles, que de alguma forma, contribuíram para este projeto e pela pessoa que me tornei até agora.

Obrigado!

À Professora Doutora Glória Franco, por ter acreditado em mim, pelas sábias palavras na orientação deste trabalho, por me ter ajudado a ter os pés firmes em terra quando começava a “navegar”. Obrigado também, por estar sempre disponível quando precisei nestes últimos anos e pelos anos anteriores de ensinamentos.

Obrigada aos professores pelos ensinamentos, e aos que me deram “asas” para crescer ao longo deste longo percurso.

Um obrigado especial a todas as crianças, que incansavelmente colaboraram neste estudo, que me aceitaram e receberam com carinho e boa disposição na sala de aula.

Um eterno agradecimento, aos encarregados de educação, que anuíram a participação dos seus educandos, e também às professoras e diretores envolvidos no estudo. Obrigada pela confiança.

Ao Fábio que durante 5 anos foi o meu companheiro dos trabalhos, das brincadeiras e das longas horas a trabalhar e dos desabafos. Obrigada pelo teu apoio e pela tua disponibilidade.

Eternamente grata!

À minha MÃE, por ser incansável, por ter sido uma lutadora da vida e ter tido a coragem de educar 6 filhos. Acima de tudo por ter sido uma grande Mãe e por nunca ter faltado carinho, disponibilidade e acima tudo uma base segura em casa.

Ao meu PAI por estar sempre presente nos meus sonhos e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, Hélder, Bruno e Sérgio por me terem protegido e ainda cuidarem de mim.

Às minhas irmãs, à Patrícia por seres o meu “braço direito”, por acreditares em mim e estares sempre presente desde o dia do meu nascimento. À minha irmã Andreia, por seres prática e otimista quando precisei e por estares sempre ao meu lado.

Ao Roberto, pela paciência ao longo destes últimos anos, e teres sido também o meu porto seguro. À Otília e Rafael, por serem as pessoas maravilhosas que são e me ajudarem sempre. Às minhas cunhadas e cunhados pelas palavras de apoio.

Aos meus sobrinhos, Margarida, Martim, Inês, Paulo e Matias, sempre que ficava desanimada, vocês estavam presentes para encher o meu coração, lembrando-me o porquê de fazer este estudo.

Obrigada FAMÍLIA pelas vivências e base segura ao longo destes anos.

Aos meus amigos, obrigada pela compreensão e por serem o meu suporte, na hora da risada.

Dedico esta Dissertação de Mestrado a todas as pessoas que me acompanharam neste longo e complexo processo, motivando-me a ser melhor. São com estas que quero manter este vínculo de amizade e de proximidade.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas
o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

Resumo

A vinculação e um bom ajustamento escolar, são dois preditores que irão permitir à criança obter um desenvolvimento psicoemocional estável e consequentemente um bom sucesso escolar. Este estudo, tem como objetivo verificar se, relações estáveis no contexto escolar são um facilitador de um ajustamento escolar, mesmo perante algumas adversidades que poderão existir no percurso educativo dos alunos.

Recorreu-se a uma amostra de 106 participantes, alunos de 3º e 4º anos de duas escolas privados do Funchal, Região Autónoma da Madeira. É um estudo de carácter exploratório onde foram aplicados quatro questionários - questionário sociodemográfico, escala de vinculação a Pais, Pares e Professores (PIML), teste sociométrico e o questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).

Os resultados obtidos, indicam, que os alunos que apresentam uma vinculação segura com os pais, têm tendência a ter uma vinculação mais forte com os Pares e Professores e através desta relação com os pares e professores, percecionam menos dificuldades. Os alunos, independentemente do seu rendimento escolar, parecem estar vinculados aos pares e professores, e têm maiores valores na capacidade de relatar as experiências negativas em relação aos colegas. Os resultados, permitem acima de tudo, aferir que a vinculação com Pares e Professores é uma característica importante em contexto escolar, pois permite aos alunos desenvolverem um conjunto de competências e um melhor ajustamento e adaptação ao contexto escolar.

Neste sentido, é fulcral promover-se a existência de vinculação entre os alunos e professores, de modo a produzir um bom ajustamento escolar, e consequentemente o sucesso educativo do aluno.

Palavras-Chave: Vinculação, Ajustamento escolar, sucesso educativo

Abstract

Bonding and good school adjustment are two predictors that will enable the child to achieve a stable psych emotional development and consequently success at school. This study aims to verify if stable relationships in school context are a facilitator of a school adjustment even facing some adversities that may exist in the student's educational path.

It was used a sample of 106 participants, students from 3rd and 4th grade from two private schools in Funchal, Madeira Autonomous Region. It is an exploratory study where four questionnaires were applied – sociodemographic, scale to parents, peers and teachers (PIML), sociometrical test and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Por).

The results indicate that students who have a safe connection with parents tend to have a stronger link with peers and teachers and through this relationship with peers and teachers perceive fewer difficulties. Students regardless of their academic performance appear to be peer-to-peer and have higher values in their ability to report negative experiences to peers. The results allow us, above all, to verify that the relationship with peers and teachers is an important characteristic in the school context, as it allows students to develop a set of competences and a better adjustment and adaptation to the school context.

There for, it is essential to promote the existence of a link between students and teachers in order to produce a good school adjustment and consequently the student's educational success.

Key words: Bounding, School adjustment, educational success

Índice

Introdução.....	1
I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	7
Capítulo 1	7
1. Teoria da Vinculação	8
1.1. Vinculação no contexto escolar	15
1.1.1. Relação com o professor	20
1.1.2. Interação em contexto escolar com pares	27
2. Vinculação e Ajustamento Escolar	32
Capítulo 2	37
II. ESTUDO EMPÍRICO	37
3. Pertinência do Estudo	38
4. Metodologia	39
4.1. Desenho do estudo	39
4.2. Questões de investigação	40
4.3. Amostra	40
4.4. Instrumentos	43
4.5. Procedimentos	54
5. Apresentação dos Resultados	56
6. Discussão	71
III. CONCLUSÃO	80
Referências Bibliográficas	84
Anexos	98

Índice de tabelas

Tabela 1. <i>Distribuição dos participantes por idade e gênero</i>	41
Tabela 2. <i>Distribuição dos participantes por diagnóstico e por apoio da educação especial</i> ...	42
Tabela 3. <i>Distribuição dos participantes segundo a duração de tempo que têm aulas com a professora e o tempo de serviço de docência</i>	42
Tabela 4. <i>Categorização do questionário PIML</i>	46
Tabela 5. <i>Escala para teste sociométrico</i>	51
Tabela 6. <i>Coeficientes de correlação entre a idade dos alunos e as escalas de vinculação aos pares e professores</i>	57
Tabela 7. <i>Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo variáveis individuais dos alunos</i>	58
Tabela 8. <i>Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo variáveis relacionadas com a escola</i>	59
Tabela 9. <i>Estatística da escala de vinculação aos pares e professores segundo as variáveis individuais dos professores</i>	60
Tabela 10. <i>Coeficientes de correlação de Spearman entre a vinculação dos pais, pares e professores</i>	61
Tabela 11. <i>Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo o teste sociométrico</i>	62
Tabela 12. <i>Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo o questionário de capacidades e dificuldades</i>	67
Tabela 13. <i>Teste kruskall-Wallisna para a percepção das crianças em relação à vinculação com os pares e professores e os resultados escolares</i>	69
Tabela 14. <i>Resultados da correlação de spearman dos componentes da escala de Pares</i>	70

Introdução

Quando se estuda os relacionamentos próximos e afetivos no contexto escolar, estuda-se a teoria da vinculação e os diversos conceitos a ela inerentes. A teoria da vinculação, remete para a importância do carácter desenvolvimental, isto significa que a relação vinculativa “acompanha o indivíduo desde o berço até à sepultura” (Bowlby, 1969).

O conceito de vinculação, tornou-se frequente nas investigações durante a década de 70, após os primeiros estudos sobre os efeitos da privação dos cuidados maternos na disrupção da vinculação elaborados por Bowlby no século 40. Nesta altura, as investigações tinham um carácter clínico e psicopatológico. Após a divulgação destes estudos, inicia-se uma nova fase de estudos centrados na observação de bebés e as suas mães em contextos naturalistas e pelo método longitudinal. Foi a partir destas investigações que se chegou até ao procedimento conhecido por “Situação Estranha”, levado a cargo de Ainsworth e seus colaboradores (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wal, 1978).

De acordo com a teoria de vinculação, pioneiramente desenvolvido por Jonh Bowlby (1969), vincular-se a alguém, constitui uma necessidade de sobrevivência do sujeito, que influencia significativamente a sua trajetória desenvolvimental posterior, nos domínios sociais, emocionais e cognitivos.

Atualmente, é possível examinar os diferentes padrões de vinculação em termos da sua estabilidade e mudança, e acompanhar as trajetórias do desenvolvimento ao longo da infância e da adolescência, através dos domínios do self e das relações interpessoais. Ambos, estão associadas ao funcionamento sócio emocional e cognitivo, e à capacidade adaptativa a diferentes contextos de vida, não apenas na família e no grupo de pares, mas também nos primeiros anos de escolaridade.

Deste modo, têm vindo a estudar a importância de as crianças estabelecerem laços vincutivos com uma figura de referência, sendo este um processo vital, desde o nascimento. Uma vinculação segura forma “alicerces para uma representação de si como digno de apreço, e do mundo como suficientemente seguro para nele se poder lançar” (Cassidy & Shaver, 2002; Machado, & Figueiredo, 2010).

Segundo a literatura, a relação vincutiva que se estabelece com os pais, tem sido apontada como determinante para o sucesso escolar dos alunos, (Martin, Marsh, McInerney, Green, & Dawson, 2007), para a sua adaptação a escola (Baker, Grant & Morlock, 2008), para a boa gestão de sala de aula (Riley, 2009) e para uma boa relação entre pares (Verchueren, Doumen & Buyse, 2012).

Bowlby, mostrou na sua etiologia, razões coerentes que justifiquem a necessidade de vinculação e, correlativamente dos comportamentos bem como, a adaptação da criança a novos ambientes (Grossmann, Grossman & Walter, 2005). Durante os seus estudos, verificou que se podem observar diferenças interindividuais nos padrões de vinculação. Estas diferenças, favorecem a adaptabilidades a novos ambientes (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wal, 1978).

Ao longo do desenvolvimento, as crianças estão em contacto com diversas pessoas no contexto escolar. Por norma, estabelecem relações vincutivas com os professores, sendo estes muitas vezes considerados como ídolos ou icebergues e são estas interpretações ou atribuições de significado que delas se faz, que as crianças constroem bases seguras de vinculação (Birch & Ladd, 1997).

A idade pré-escolar é propicia à convivência com outros indivíduos, e assim, os colegas e os professores assumem um papel predominante na vida da criança. Tornam-se figuras importantes para o ajustamento e para o sucesso escolar ao longo dos anos, podendo tornar-se figuras vincutivas secundárias (Machado, & Figueiredo, 2015;

Sierra, 2012; Verschueren, & Koomen, 2012). É nesta idade, que ocorre a seleção de parceiros preferidos para as brincadeiras e, de igual modo, as crianças expressão maior afetividade pelos pares. Alguns autores, referem que os pares podem ser considerados como “figuras de vinculação” em momentos de necessidade durante a infância (Kerns, Schlegelmilch, Morgan, & Abraham, 2005).

Segundo Mayselless (2005), a vinculação na idade escolar é interpretada como uma transição desenvolvimental das figuras primárias para as figuras secundárias de vinculação. As crianças, também desenvolvem relações de afetividade com outros adultos, especialmente educadores e professores (Machado & Figueiredo, 2015).

O ajustamento escolar ocupa um espaço restrito nas pesquisas que têm sido levadas a cabo na área da psicologia da educação. Claramente, este constructo tem impacto no âmbito escolar, mas também social. Compreender a dimensão do ajustamento deve significar, portanto, reconhecer variáveis que podem estar correlacionadas, sendo que estas podem estar relacionadas no insucesso escolar dos alunos desde do primeiro ciclo de escolaridade. Isto indica-nos, que um ajustamento deficitário no contexto escolar, poderá levar muitos jovens a abandonarem os seus estudos prematuramente e socialmente sentirem desajustados na sociedade.

Contudo, o ajustamento escolar, não pode ser entendido como um traço característico de um individuo. É antes um estado, uma reação expressa nos contextos escolares (Fonseca, Gouveia, Gouveia, Pimental, & Soares, 2011). Quanto maior o apoio social dos pais nas atividades da criança, melhor será o seu ajustamento escolar (Fonseca, et al, 2011; Manetti, & Schneider, 1996).

Existe uma concordância nos estudos, sobre três fatores preditores do ajustamento escolar, que são classificados como: a) adaptação à escola, que se refere às dificuldades escolares das crianças; b) relações interpessoais com os seus colegas e

professores, e por fim, c) percepção e a avaliação que o aluno fórmula relativamente à escola e ao papel que a esta tem na sua vida (Cheng & Chan, 2003).

No presente estudo, analisamos o rendimento escolar dos alunos, através da recolha da avaliação do 1º período. No entanto, pretendemos ir além da competência académica, porque o ajustamento escolar não pode ser baseado unicamente através da avaliação dos conhecimentos.

O ajustamento escolar é conceptualizado para além dos resultados académicos das crianças, encontra-se também associado a aspetos relacionais, a aceitação por parte dos pares, ao bem-estar da criança no contexto escolar e à percepção da criança sobre a relação com o professor (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Os professores que transmitem calor emocional e aceitação, e que se disponibilizam regularmente para a comunicação com os alunos estão a fomentar relacionamentos positivos (Hamre & Pianta, 2005), o que faz com que as crianças gostem mais da escola. Deste modo, estas relações ajudam os alunos a manter os seus interesses em atividades académicas e sociais, o que, por sua vez, obter melhores notas e com relacionamentos mais duradouros com os colegas.

Apesar da teoria da vinculação ter vindo a ser estudada no contexto clínico, relativamente à relação que é estabelecida entre o cuidador (pais) e a criança, neste estudo, pretende-se direcionar mais para o contexto educativo, especificamente no primeiro ciclo. Pretendemos verificar, se as relações vinculativas são ou não estabelecidas com os professores e com os pares, e se estão diretamente correlacionadas com o ajustamento escolar, de modo a identificar possíveis situações de risco e de insatisfação escolar. Pressupõe-se que alunos com relações estáveis e afetivas na escola, irão ter resultados aceitáveis e participar nas atividades escolares.

Pretendemos também verificar, se a criança que cresce num lar, onde é cuidada (alimentação, higiene, cuidados médicos) e também onde estabelece uma relação afetiva e recíproca com as suas figuras de referência, se no futuro irá ser uma criança confiante e segura para explorar novos meios e estabelecer relações com outras pessoas, como por exemplo, com os educadores/professores e com os seus colegas de turma.

É referido na literatura que a interação com o professor e com os colegas, beneficia o rendimento escolar, e socialmente estas crianças são mais aptas e versáteis a adaptarem-se em vários contextos distintos. Logo, pressupõem-se que estas crianças estão mais ajustadas ao nível escolar, isto é, não apresentam comportamentos disruptivos e ao nível escolar serão bem-sucedidas. Se uma criança obteve uma vinculação segura ao longo do seu desenvolvimento, é esperado que a relação que irá estabelecer com os professores e com os colegas seja do mesmo carácter.

A opção por esta temática, parte, não só pelo interesse pessoal, mas também pela convivência com crianças no âmbito do meu estágio curricular, onde se observaram crianças com comportamentos disruptivos, crianças que no recreio brincam sozinhas constantemente. Ao compreender melhor as relações vinculativas que as crianças estabelecem desde o momento do seu nascimento, isto porque, habitualmente o desenvolvimento dos modelos internos dinâmicos é o resultado das relações anteriores e a percepção que as crianças adquirem. Deste modo, como psicóloga educacional, poderá ser possível através destas ferramentas e desta compreensão do que é o ajustamento escolar, compreender alguns comportamentos desviantes ou de isolamento social observados nas escolas.

Muitas crianças evitam interações interpessoais, seja com colegas ou com professores, assim sendo, estas crianças merecem, portanto, uma análise profunda e uma intervenção planeada precocemente e eficaz, de forma a proteger o seu desenvolvimento

socio emocional. O objetivo é evitar um agravamento nas interações sociais no contexto escolar, que pode levar a insucessos consecutivos e frustrações na capacidade de aprendizagem, comportamentos desviantes e agressivos e acima de tudo abandono precoce da escola.

A estrutura da dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte, abordará a teoria da vinculação e os principais contributos que trouxe no contexto educativo, bem como, ao ajustamento escolar. A segunda parte, tratará do estudo empírico onde será exposto a metodologia, a apresentação e análise dos resultados, e a discussão e por fim as conclusões relacionadas com esta temática.

Espero que este estudo sirva de reflexão, e de atenção para todas as pessoas que intervêm diretamente ou indiretamente com as crianças no seu processo educativo e na sua construção como ser individual, pois um bom ajustamento, e uma vinculação positiva, permitem um desenvolvimento psicoemocional saudável.

Capítulo 1

Enquadramento Conceptual

1. Teoria da Vinculação

“O padrão comportamental específico de vinculação exibido por qualquer indivíduo é função em parte da sua idade, sexo, e circunstâncias de vida presentes e em parte das experiências que deteve no inicialmente com as figuras de vinculação.”
(Bowlby, 1989)

A família tem como função proporcionar afeto e segurança, que garantem a estabilidade emocional necessária ao desenvolvimento do indivíduo pois, é a partir destas interações precoces, que se formam as primeiras representações cognitivas e atribuição de significado. É a partir do seio familiar que a criança vai assimilar as primeiras opiniões, crenças, valores e costumes que condicionam as suas futuras atitudes perante a sociedade (Haro, 2000 citado por Figueiredo, 2009).

A teoria da vinculação surgiu no final da década de 1930, mas apenas consolidada cerca de 30 anos depois pelo John Bowlby, que veio revolucionar a maneira de encarar e investigar a relação entre mãe e filho (Stevenson-Hinde, 2007). A vinculação humana, é desenvolvida através de uma matriz relacional organizada em torno do sistema de cuidados da figura parental, que se exprime sob a forma de padrões de regulação diádica, onde o grau de participação da criança vai ser progressivamente maior consoante a evolução do desenvolvimento da criança e da interação com os cuidadores (Soares, 2007).

O estudo da vinculação ao longo da infância permitiu que, os investigadores compreendessem, alguns comportamentos expressos por alguns alunos no contexto escolar, tais como, o isolamento social (Carvalho, 2006), problemas ao nível comportamental e relacional. Estas situações desajustadas podem estar relacionadas com o contexto familiar desde do nascimento até ao momento, isto porque, as relações com os familiares nos primeiros meses de vida são muito significativas. As crianças

criam expectativas sobre a disponibilidade e sensibilidade, sendo esta a base para o desenvolvimento de representações de si, dos outros e das relações, estas representações são denominadas por Modelos Internos Dinâmicos (MID) (Machado, 2009, Machado, Fonseca, & Queiroz, 2008; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Pinto, 2014)

Representações de vivências negativas no seio familiar, por exemplo, quando a criança necessitou dos cuidadores (fome, afeto), e esta necessidade não foi preenchida nem se sentiu segura em relação aos seus cuidadores, futuramente, a criança poderá projetar estas experiências noutras relações, como por exemplo, com os professores e colegas, estas crianças poderão ter dificuldade em confiar nos outros (Machado, 2009).

Segundo Bowlby (1989) os MID, referem-se a representações provenientes de uma constante organização mental, realizada de uma forma automática e inconsciente pela criança, a partir das experiências de vida portadoras de significado emocional. Os MID podem ser vistos como uma capacidade humana para construir representações da realidade. Tais representações incluem, numa fase inicial, modelos de si próprios e modelos de interação com as figuras de vinculação (Bowlby, 1989). Estes operam primariamente, a nível sensório-motor, emergindo precocemente sob a forma de expectativas rudimentares sobre acessibilidade e responsabilidade dos principais cuidadores. Isto permite à criança, começar a ser capaz de simular mentalmente acontecimentos, conseguindo, de certa forma, prever as reações das figuras de vinculação em relação a estes, e em função desta previsão, planejar respostas imediatas e de longo prazo (Dias 2014; Lima, 2014; Maia et al., 2014).

Assim, os MID constituem-se como guias de interpretação de experiências e de orientação do comportamento de vinculação (Soares, 2009), estando propensos a mudanças, dependentes das experiências vividas pelo sujeito, ao longo da sua vida (Machado, 2009; Soares, Martins & Tereno, 2009).

Segundo esta linha de pensamento, os MID ajudam as crianças na regulação, interpretação e predição dos comportamentos e afetos relacionados com a vinculação, além de possibilitar a realização de uma reflexão acerca das situações de vinculação passadas e futuras (Bretherton, 2005; Maia et al., 2014; Thompson, Laible, & Ontai, 2003; Young, 2011; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008).

Bowlby fez grande ênfase à importância da relação entre os bebês e os progenitores, ele defendeu que, este tipo de relação iria influenciar o modo como as crianças expressam o seu comportamento e exploram o meio com pessoas desconhecidas. Estas observações foram comprovadas através da metodologia laboratorial inovadora desenvolvida por Mary Ainsworth (Bretherton, 1992) designada por “situação estranha”.

A técnica desenvolvida baseava-se num procedimento estandardizado, construído por uma sequência fixa de vários episódios, concebidos com uma aproximação de situações que, a maior parte dos bebês encontra no seu quotidiano e destinado a ativar e/ou intensificar o sistema comportamental de vinculação do bebé com um ano de idade (Ainsworth & Wittig, 1969). Esta técnica tinha como objetivo, estudar como os bebês equilibravam a sua necessidade de apego e autonomia em diferentes níveis de stress.

Esta metodologia permitiu estudar os tipos de apego, dos comportamentos da criança (se ficava ansioso na ausência da mãe), em situações específicas de separação e união. Principalmente, o modo como os bebês reagiam na ausência da mãe e quando regressava (Bretherton, 1992).

Uma das mais importantes conceitualizações da teoria, é o tipo de vínculo que havia entre a mãe e o bebé (vinculação segura, vinculação insegura ou ambivalente e vinculação insegura evitante). Uma relação baseada num vínculo seguro com a mãe,

tem influência no desenvolvimento social, cognitivo e emocional de uma criança (Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos, & Waters, 2005).

Podemos afirmar que esta teoria surgiu através de ambos os estudiosos, mas também com uma clara e determinada influência de outros investigadores da época, como Robertson, Heinicke, Harlow e Zimmerman, entre outros (Bretherton, 1992).

Desta forma, estes autores defendem a vinculação como uma tendência inata e biologicamente determinada nos seres vivos, a relação de vinculação é estabelecida na infância nos períodos iniciais de vida, tendo como finalidade a proteção da criança pela figura parental.

As crianças respondem consoante o estímulo e através de comportamentos específicos (choro, contacto visual), e em situações específicas como as de imprevisibilidade, cansaço, medo, as crianças também têm determinados comportamentos, de modo a chamar a atenção dos cuidadores à procura de auxílio (Bowlby, 1998; Bretherton, 1987; Maia et al., 2014). Esta visão do autor, de que as crianças ao redor de todo o mundo nascem predispostas a estabelecer vinculações, tem, claramente, como base uma perspetiva evolucionista (Soares, 2007), uma vez que este tipo de relações tem como objetivo promover a sobrevivência da criança, e proporcionar uma base segura para um funcionamento saudável, permitindo um conhecimento dos outros e do mundo e preparando a criança para as tarefas desenvolvimentais subsequentes nos domínios sócio emocionais e cognitivos.

Ainsworth analisou o comportamento do bebé na presença da mãe. Este usava a mãe, como base segura para explorar o meio e interagir com outras pessoas, regulando assim a ansiedade no momento de explorar o desconhecido. Um bebé que tem uma figura disponível e responsiva afasta-se da “base segura” para explorar e aprender, cria expectativas que, futuramente, o ajudarão e orientarão na constituição de outras relações

significativas, mas se não receber apoio e proteção para se afastar, manter-se-á junto a base (Machado & Figueiredo, 2015; Silva, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008). Ou seja, se uma criança se sente segura, ativa os sistemas exploratórios e do comportamento social e têm uma pré-disposição para relações saudáveis. Em oposição, se a criança não se sente segura, ativa o sistema de medo e alerta, e constrói uma barreira de isolamento, através de comportamentos agressivos para com os outros ou afasta-se e isola-se socialmente (Marvin & Britner, 1999; Sá, 2010). Estas crianças lidam melhor com o afastamento das figuras de referência porque acreditam na proximidade, na responsabilidade e acessibilidade, dos seus cuidadores. Em contrapartida, são crianças confiantes nas suas próprias interações, têm relações de melhor qualidade com os pares, têm maior capacidade de regular as suas emoções com os outros e explorar meios desconhecidos (Sá, 2010; Simões, Filipe, & Farate, 2014).

Através destas observações, Ainsworth e colaboradores conseguiram distinguir comportamentos distintos entre as crianças, e organizaram três grupos caracterizados por uma determinada organização comportamental: o grupo inseguro – evitante; o grupo seguro e o grupo inseguro-resistente ou ambivalente (Maia et al., 2014; Soares, 2007). Uma relação de vinculação é considerada segura quando, a criança confia na figura de vinculação como sendo uma fonte disponível de segurança e conforto.

Uma das afirmações mais marcantes, advindas desta teoria, intimamente influenciada pelos resultados do trabalho de Harlow, foi a de que o bebé está mais propício, nos primeiros tempos de vida, a estabelecer vinculações a adultos que lhe dirijam afeto, calor, toque e carinho, em detrimento daqueles que apenas lhe forneçam alimentação, sem proximidade afetiva. Este tipo de relação sem afetividade, presume uma relação com pouca durabilidade/continuidade ao longo do tempo (Figueiredo, 2009; Montager, 2002).

Apesar das figuras vinculativas serem o alicerce para uma relação segura, as características da própria criança influenciarão na ligação ou apego, uma vez que o estabelecimento de uma relação deste tipo, implica que a criança conheça bem a sua figura de vinculação e vice-versa. É através de uma partilha de vivências em que os pais ou outro principal cuidador, começam a compreender os comportamentos e expressões feitos pelo bebé, por outro lado o bebé reconhece o adulto como figura de conforto e cuidado (Lima, 2014; Machado & Figueiredo, 2015).

Bowlby, na sua primeira formulação da teoria de vinculação, descreve cinco respostas, consideradas como sendo “respostas instintivas” do bebé à mãe e que servem para ligar a criança à figura de vinculação - chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir, são alguns dos comportamentos de vinculação expressos no primeiro ano de vida. Estes, por sua vez são mais passíveis de variação em função do tempo ou do momento (Bowlby, 1989; Soares, 2007).

Tendo por base os estudos de Bowlby, as crianças que não sintam exclusividade por parte dos pais, podem vir a sofrer de grave distúrbio de vinculação. Há uma probabilidade acrescida de sofrerem também perturbações cognitivas e emocionais graves, em caso de perda ou de separação forçada dessas figuras de vinculação, sem que haja substitutos significativos (Howes & Spicker, 2008). Este autor nos seus estudos, observou que, em situação de privação de cuidados e falta de afetividade, as crianças apresentam sinais claros de perturbação psicológica, como a letargia emocional ou isolamento social (Bowlby, 1989; Howes, 1999; Marvin & Britner, 1999; Smyke, Dumitrescu & Zeanah, 2002; Soares, 2007).

De acordo com Thompson e colaboradores (2003), a criança com qualidade de vinculação segura ou insegura com figuras parentais, deverá estabelecer relações com os outros, num contexto de socialização, com base nas suas experiências de proximidade e

intimidade. Apesar de qualquer criança ter capacidades de interação, é necessário compreender as memórias provenientes das experiências de vinculação passadas (e.g. situações traumáticas como agressão, abuso ou negligência), as crenças, atitudes e expectativas sobre si e sobre as figuras de vinculação.

Deste modo, a forma de interação terá como base os seus modelos passados de interação. Assim sendo, em modelos internos de vinculação predominantemente inseguras, as crianças podem demonstrar comportamentos noutros contextos (escola), uma tendência para isolarem-se socialmente e declinarem a ajuda, receando que estes não respondam ou reajam de uma forma ineficaz às suas necessidades (Simões, Filipe, & Farate, 2014). Isto ocorre porque, os modelos operacionais de uma, ou mais, figuras de vinculação possuem características tais como, acessibilidade incerta, relutância em prestar ajuda e/ou reações hostis prováveis (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Pinto, 2014; Maia, 2011; Waters & Waters, 2006). Este sentimento de abandono e falta de confiança nos cuidadores, faz com que as crianças tenham menos confiança em si próprias e no ambiente que as rodeia, sendo portadoras de um sentimento de incapacidade e de medo constante (Sá, 2010).

Os MID primordiais continuam a ter uma influência preponderante no modo como o indivíduo percebe os eventos, condicionando largamente os seus comportamentos e emoções (Lima, 2014). A qualidade das primeiras relações e experiências afetivas vividas, revela-se fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e nos outros. Este tipo de relação, revela-se um mecanismo de proteção, essencial para a sobrevivência da espécie humana.

Em síntese, a teoria da vinculação foca-se no estabelecimento de relações interpessoais significativas ao longo do ciclo vital, e defende que todo, o

desenvolvimento emocional, cognitivo e social do indivíduo que se organiza inicialmente em torno das relações com as figuras de vinculação (Lima, 2014; Rios, 2006).

1.1. Vinculação no contexto escolar

A escola é um espaço de coexistência da diferença, da diversidade de encontro, de desafios e de conflitos. É um local propício para o desenvolvimento infantil, tanto a nível cognitivo como também a nível emocional e relacional, a nível comportamental e não menos importante, a aquisição da autonomia.

É um espaço de socialização, de inclusão social e cultural, onde os diferentes agentes envolvidos se devem comprometer, para que a sua atuação implique um reforço da coesão, sempre com a finalidade de promover o bem-estar e a aprendizagem do aluno (Machado & Figueiredo, 2015; Maia et al., 2014).

Com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, as crianças vão desenvolvendo a capacidade do raciocínio (tomada de decisão, resolução de problemas e a elaboração de estratégias), e a linguagem mais coerente tornam as crianças mais aptas para interagirem e integrarem-se no meio escolar. O processo de aquisição de competências cognitivas potencia também o desenvolvimento emocional da criança.

Durante este período (no pré-escolar e durante 1º ciclo), o comportamento das crianças torna-se mais organizado e hierarquizado. Emocionalmente, estas crianças começam a ter perceção de si mesmo e a gerir as suas próprias emoções, através da autorregulação (Raikes & Thompson, 2005; Mayseless, 2005). É esperado, nesta faixa etária (a partir dos 7 anos), que a criança consiga regular as suas emoções e impulsos,

capacidades essenciais de adaptação em contextos exteriores à família (Machado & Figueiredo, 2015; Oliveira, 2011).

É esperado que as crianças sejam mais independentes nas várias áreas do desenvolvimento. Nesta faixa etária, as crianças tornam-se capazes de formular opiniões próprias, permitindo o desenvolvimento do autoconceito, por volta dos 6 anos, elas não só têm perceção de si, como também têm perceção do que os outros pensam sobre si. No primeiro ciclo, as crianças aperfeiçoam o seu entendimento sobre as intenções, motivações e sentimentos dos outros, esta compreensão reflete a capacidade de as crianças perceberem os outros como indivíduos diferenciados e consistentes (Emídio, et al, 2008; Maia et al., 2014)

Por vezes, podem demonstrar sentimentos como o medo, por causa dos que os colegas pensam sobre si. Esta situação acontece, principalmente, em crianças que apresentam dificuldades cognitivas, comportamentais, crianças que apresentam algumas fragilidades nas aprendizagens escolares e também insegurança (Caldeira e Veiga, 2013).

A exigência das primeiras aprendizagens escolares (e.g. consciência frásica, a leitura e o cálculo mental), o ritmo do ensinamento e a quantidade de alunos nas turmas, não são as condições ideais para alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem. Estas crianças necessitam, não só de mais tempo para assimilar os conhecimentos, como também para valorizar a relação de empatia, a disponibilidade e compreensão destes, perante as dificuldades. Ao longo dos anos os alunos que vivem neste sofrimento, tendem a criar uma imagem negativa da escola e também uma imagem negativa de si, sobre as suas competências de aprendizagem, esta perceção negativa agrava a sua capacidade de aprendizagem. Estas crianças tendem a ficar desmotivadas desde o primeiro ciclo, progressivamente, este estado de alerta e

frustração, pode direcionar a comportamentos disruptivos, rendimento escolar baixo, desajustamento no contexto escolar (Cava, Povedano, Buelga & Musitu, 2015; Lopes, 2010; Kerns, Tomich & Kim, 2006).

Estas dificuldades sentidas pelas crianças, e a percepção que adquirem dessas experiências negativas, não só comprometem as competências cognitivas, como também o estado socio-emocional, e a capacidade adaptativa em meios externos (Caldeira & Veiga, 2013).

Atualmente, para algumas crianças a escola poderá ser um sinónimo de mau estar e em alguns casos de sofrimento, sendo que, em vez de expressarem os seus medos e sofrimento, isolam-se dentro deste sistema amplo que é a escola sentindo-se cada vez mais só, criando excessivamente mecanismos de defesa, este recurso excessivo pode significar uma entrada no domínio da psicopatologia (Carvalho, 2006; Kerns, Tomich, & Kim, 2006; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Antunes, 2011).

Consoante a evolução da faixa etária, é esperado que a criança invista cada vez mais noutras relações, para além das relações estabelecidas com os principais prestadores de cuidados (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Mayseless, 2005). Durante o desenvolvimento é normal ocorrer um progressivo distanciamento dos cuidadores, embora, quando as crianças necessitam de proteção ou de apoio recorrem sempre às figuras parentais (no decorrer do 1º ciclo os pais ainda são considerados pelas crianças como sendo as figuras principais) (Dias, 2014; Machado, 2007; Simões, Filipe, & Farate, 2014).

O modo como a criança relaciona-se com os pais, e o tipo de vinculação estabelecida entre eles, tem uma grande influência no modo como a criança irá estabelecer relações no seu futuro. Os modelos internos que a criança interioriza e perceciona das primeiras relações que estabelece desde do nascimento, têm influência

nos estilos comportamentais e posteriormente nos contextos sociais (Machado & Figueiredo, 2015; Simões, Filipe & Farate, 2014).

Desde do primeiro momento que as crianças entram na escola, estabelecem comportamentos de vinculação a outras pessoas (colegas, educadoras/professores, funcionários da escola). Segundo Bowlby (1989), a maioria das crianças possui uma clara hierarquia de vinculação, e no caso de precisar da sua figura principal e não a encontrar, esta viria a recorrer a outras figuras menos constantes, podendo inclusive chegar a buscar proximidade com outras pessoas que não sejam da sua família. Atualmente, devido às mudanças da estrutura no contexto familiar (empregabilidade das mães), surgiu a teoria das redes de vinculação, que parte do princípio de que os seres humanos nascem com uma pré-disposição para se tornarem parte de uma rede de relações de vinculação, de onde poderão retirar proteção e segurança. Apesar de menos específicas, são de grande importância e podem influenciar ou ser influenciadas pelas relações de vinculação do indivíduo (Van Ijzendoorn, 2005).

Estes novos estabelecimentos de relações, são uma mais valia, visto que é benéfico para o desenvolvimento da criança, e esta adota uma melhor compreensão sobre o contexto, nomeadamente as intenções e sentimentos dos outros. Deste modo, Waters, Kondo-Ikemura, Richetrs e Posado (1999), citado por Seven (2010), apresentam um modelo de desenvolvimento de comportamento de vinculação com oito fases, algumas delas comuns às propostas por Bowlby. No entanto, existe a última fase, proposta por estes autores, designada por “*supervisão partilhada*”, que coincide com o momento da entrada na escola, destacando que nesta etapa da infância, ocorre a promoção do alargamento da vinculação para lá das fronteiras.

Meins (1997) concluiu que, as crianças que no pré-escolar demonstram uma vinculação segura, revelam melhor desempenho em tarefas de natureza cognitiva, maior

capacidade de organização no jogo simbólico, maior rapidez na aquisição da linguagem, maior resiliência, maior auto estima e maior competência em relação aos pares. No entanto, hoje sabemos que a aprendizagem do conhecimento, realmente depende da criança e das suas convivências anteriores, assim como, também depende da relação de reciprocidade e de confiança entre professor e aluno (Veríssimo, Monteiro, Vaughn, & Santos, 2003).

As crianças que se relacionam de forma segura, principalmente numa relação de reciprocidade com os pais, e também com os colegas e professores, demonstram menos tendência para comportamentos desviantes e isolamento social, em comparação às crianças com uma vinculação insegura (Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008).

Deste modo, os professores e os pares ganham um novo relevo na adaptação da criança ao meio escolar, podendo tornarem-se figuras vinculativas secundárias (Machado & Figueiredo, 2015). Estas figuras complementares podem tornar-se decisivas na vida das crianças e minimizar as situações de risco (e.g. abandono escolar precoce, vítimas de bullying), principalmente, em crianças com uma fraca relação vinculativa com os pais. Nesta dinâmica de partilha de saber, é necessária uma relação afetiva para que haja plenitude e satisfação de ambas as partes.

O grau de aceitação que a criança vai recebendo no contexto escolar é um índice da sua saúde emocional. Tanto a saúde emocional, como a capacidade de se aceitar e o sentimento de ser aceite, estão positivamente relacionados com o êxito escolar (Laranjeiro, 2011; Oliveira, 2011).

1.1.1. Relação com o professor

No processo de ensino aprendizagem, a relação pedagógica não pode ser excluída, porque a interação professor-aluno assume um papel mais complexo do que uma mera transmissão de conhecimentos. Há um conjunto de crenças, emoções e comportamentos que estão associados a esta relação, onde ocorre uma interação social e a construção de uma relação de confiança.

Sabemos hoje que ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão progressivamente interiorizando os aspetos mais salientes das relações reais que estabelecem com os seus cuidadores, organizando representações mentais. Destas representações, os indivíduos reconstroem novas experiências relacionais, de forma consistente com base nas experiências passadas, funcionando como modelo implícito para o estabelecimento de relações afetivas no futuro (Machado, 2007; Maia et al., 2012).

A partir do período pré-escolar, as crianças desenvolvem também relações próximas com outros adultos, especialmente com os seus educadores e professores. A relação pedagógica tem vindo a ser, cada vez mais, considerada de extrema importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Um estudo realizado por Montemayor e Hanson (1985) demonstra que um terço das crianças e adolescentes em idade escolar apontam um adulto, nomeadamente um professor, como figura significativa, relevante e influente na sua vida (Birch & Ladd, 1997; Lima 2014).

As relações que os jovens estabelecem, têm sido cada vez mais referidas como preponderante para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno. Santos (2003), afirma que os alunos aprendem com maior facilidade com os professores de quem gostam, trata-se de uma relação bidirecional, onde o professor se poderá tornar uma figura de vinculação (Machado & Figueiredo, 2015; Verschueren & Koomen,

2012). É colocada uma grande exigência à figura do professor, visto que se enquadra numa relação dinâmica que envolve indivíduos, cuja trajetória de desenvolvimento poderá ser influenciada por esse mesmo professor.

Ao longo do ciclo escolar, a percepção dos alunos relativamente à relação que estabelecem com os educadores/professores vai-se alterando. No pré-escolar, o educador ajuda a criança a mobilizar e aprofundar, ou seja, ajuda a construir conhecimentos e competências, integradas num desenvolvimento harmonioso da criança, sem incidir tanto na conotação do ensino.

Neste primeiro momento de contacto com as escolas e com as educadoras, as crianças estabelecem uma relação de proximidade e de afeto, as dinâmicas que ocorrem entre as educadoras e as crianças são semelhantes em algumas dinâmicas exercidas no sistema familiar, ocorrem trocas de afetos e alguns alunos recorrem a esta relação de aluno-educadora para sentirem-se seguros. É neste momento que as primeiras crenças são formuladas, ocorre uma construção significativa do que é a escola e os comportamentos a adotar neste meio e como interagir com outras pessoas fora do contexto familiar. É fundamental que este momento seja elaborado com sucesso, que para além da transmissão de conhecimentos é necessária uma relação de compreensão entre as educadoras e alunos, e sempre com a finalidade de promover autonomia, a participação dos alunos de modo a sentirem-se seguros para explorarem o meio autonomamente (Lima, 2014; Sabol & Pianta, 2012; Silva, 2008).

No momento em que o pré-escolar é efetuado com sucesso, a transição para o primeiro ciclo e ao longo do primeiro ciclo, será mais harmonioso, com menos conflitos internos, sendo esperado que não haja uma relação de dependência em relação ao professor e que sejam mais autónomos na aprendizagem. Ao professor do primeiro ciclo, compete organizar o ensino, de modo a desenvolver o “currículo”, mobilizando e

integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados. A finalidade do professor é fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens, promovendo a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (Lima, 2014).

É na escola que alguns alunos buscam relacionar-se e procurar suporte/ apoio. Alguns autores (Riley, 2009; Sierra, 2012; Verschueren & Koomen, 2012) consideram o professor como uma figura de vinculação complementar. Numa investigação, Riley (2009), estudou as características sociodemográficas dos professores de modo a verificar se estas influenciavam na relação professor-aluno. Este autor concluiu que os professores que trabalham há mais tempo ficam menos ansiosos face ao estabelecimento de relações próximas com os alunos, e que os professores do ensino primário são os que demonstram menos evitamento deste tipo de relações, assim como os professores do género feminino. Estes professores, em determinados casos podem passar a desempenhar um papel muito mais protetor (Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008). Esta proteção é verificada com maior ênfase em crianças com dificuldades escolares e dificuldades familiares ou em crianças em risco.

Nas investigações de Verschueren & Koomen, (2012), foi concluído que a sensibilidade do professor face aos sinais e necessidades dos alunos, é uma característica indispensável para o desenvolvimento saudável da relação afetiva neste contexto educativo.

No entanto, existem várias condições que podem influenciar a qualidade da vinculação em relações fora do seio familiar, tais como fatores intrínsecos à própria

criança (e.g. crenças e atitudes dos professores e dos colegas), podem estar associados às figuras de vinculação, aos cuidadores (e.g. representações mentais internas da disponibilidade do cuidador) ou advirem do contexto em que está inserida (e. g. clima escolar) (Bowlby, 1969).

Segundo Simões, Filipe e Farate (2014), muitos professores têm dificuldades em relacionarem-se com determinadas crianças, nomeadamente as que apresentam um temperamento difícil, as que possuem um nível cognitivo inferior e crianças com auto percepção negativa sobre as suas competências (Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo & Santos, 2013). Relativamente ao género, alguns alunos do sexo masculino são mais resistentes a relacionarem-se com os professores, ainda que os estudos refiram que o sexo da criança pareça ter um papel de maior relevância a partir do 2º ciclo. Os estudos sugerem uma maior prevalência de vinculação insegura com os professores associados a crianças com estas características. A relação entre professor e aluno nestas situações, por vezes é tão difícil para o aluno como para o professor, as crianças acarretam uma necessidade emocional por apoio, e os professores nem sempre têm a disponibilidade necessária para acompanhar estas crianças, devido à um grande conjunto de fatores (Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo & Santos, 2013).

Nestas situações o professor deve desenvolver qualidades e criar determinadas condições, que Rogers designou necessárias, tais como: o professor facilitador, autenticidade, capacidade de aceitação, confiança, compreensão empática e apto para conceber ajuda e apoio. O relacionamento que a criança estabelece irá depender da disponibilidade e afetividade que o professor demonstra para a criança. Inúmeras investigações (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Buyse, Verchueren, Doumen & Buyse, 2012, Reio Jr., Marcus & Sanders-Reio, 2009; Seven, 2010; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Toste, Heath & Dallaire, 2010), realizadas em diferentes contextos escolares e

etários, atestam a importância e o impacto positivo de uma relação próxima, colaborativa e apoiante entre alunos e professores, para o sucesso, adaptação acadêmica e o bem-estar. Para que se desenvolva uma relação bem-sucedida, uma característica do professor que parece ser proeminente é a sensibilidade às necessidades do aluno.

Deste modo, a aprendizagem é mais facilitada se houver compreensão por parte do professor (Lima, 2014; Cava, et al., 2015). Sabemos que a gestão de afetos na teia relacional envolvida no processo ensino- aprendizagem, poderá, portanto, ser benéfica no contexto da relação pedagógica. O professor/educador para além de transmitir conhecimentos, deve procurar estabelecer uma relação de proximidade, segurança, confiança e aceitação, sentimentos estes, que os alunos procuram numa pessoa significativa (Oliveira, 2011; Laranjeiro, 2011).

Hamre e Pinta (2005) estudaram as relações entre professor e alunos do 1º ano de uma escola primária em risco de fracasso escolar, separados em duas turmas diferentes, durante um ano letivo. Os autores concluíram que, a qualidade da relação da professora com os alunos de alto e baixo risco era diferente. A turma de baixo risco era gerida através do suporte emocional e instrucional, enquanto que, a turma que não possuía estas características, a relação da professora com os alunos em risco era significativamente mais conflituosa, e os resultados académicos destes alunos, menos favoráveis.

Baseando-se no estudo de Pianta e Steinberg (1992), a relação entre aluno-professor é fundamental para o sucesso académico principalmente nos primeiros anos de escolaridade, que é quando a criança adquire percepção das suas competências. Estes autores tentaram analisar o tipo de relações entre o professor e os diversos alunos. Para explicar este tipo de relação, estes basearam-se nos princípios da teoria da vinculação, analogamente ao vínculo seguro entre cuidador e criança. Deste modo, se uma criança

se sentir segura acerca da disponibilidade do professor, irá explorar e participar no meio onde está inserida, este tipo de vínculo seguro entre aluno-professor irá promover uma aprendizagem mais significativa e autónoma. Este estudo sublinha três aspetos que ocorrem na relação professor-aluno, e que estão relacionadas com a adaptação escolar: os autores fazem referência relativamente à relação professor /aluno, proximidade/exclusividade na relação entre aluno-professor (Dias, 2014), uma relação de dependência e por fim uma interação conflito. A proximidade engloba, uma comunicação aberta entre aluno e professor e pode funcionar como um suporte para as crianças no ambiente escolar (Pianta & Steinberg, 1992).

Esta relação afetiva, pode promover uma maior participação na sala de aula e consequentemente, um self positivo sobre a escola e as competências escolares. Este tipo de relação, de continuidade que o professor tem com as crianças ao longo do tempo (os alunos criam expectativas e crenças), possibilita às crianças encararem o professor como uma figura de vinculação (Lamb, 2005). No entanto, a exclusividade é ainda menos presente à medida que a criança vai transitando para outros níveis de ensino. Em Portugal, o professor mantém-se com a mesma turma ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, no entanto, atualmente as metas curriculares adotadas passam a ser mais exigentes e a potenciar um progressivo distanciamento afetivo entre professor e aluno.

Em contrapartida, uma relação de dependência com os professores não beneficia as aprendizagens, podendo mesmo interferir com o ajustamento escolar e, segundo os autores Birch e Ladd (1997), este tipo de relação compromete algumas áreas de desenvolvimento das crianças. Sendo dependentes do professor, as crianças podem revelar dificuldades na resolução de problemas (e.g. perante uma dificuldade esperam que seja o professor a resolver), na sua capacidade adaptativa ao meio e a nível sócio emocional (e.g. a criança prefere estar com o professor do que com os pares). Visto que,

os professores são agentes de socialização de transição (Cava et al., 2015), este tipo de relação não beneficia os alunos, uma mudança de professor ou de escola, o aluno pode apresentar sentimentos de abandono ou solidão (Dias, 2014). Nos primeiros anos de escolaridade (pré-escolar e o 1º ciclo), a durabilidade da relação é um fator de relevo, pois é o suficiente para permitir à criança construir os seus próprios modelos internos a respeito desta relação, aprendendo como deve agir no contexto escolar e sala de aula. Tais representações possibilitam o desenvolvimento de um padrão de relacionamento com qualidade. Este padrão envolve os comportamentos da criança e do professor e cumprem as funções da vinculação quando são orientados para objetivos em comum e com a finalidade de promover o desenvolvimento e independência da criança (Waters, Kondo-Ikemura, Richters & Posada, 1991).

Segundo os estudos de Hamre e Pianta (2005), uma relação conflituosa entre professor e aluno é considerada, na literatura, como um fator stressante para o aluno e pode originar uma perceção negativa em relação a escola. Estas crianças podem apresentar sintomas de ansiedade, diminuição no rendimento escolar, desmotivação e por fim originar fobia escolar (Pianta & Steinberg, 1992).

Num contexto educativo, a qualidade da relação interpessoal, entre professor e aluno revela-se crucial, sendo que sem ela não existe educação, deste modo, a relação necessita se ser recíproca, e para isso tem que ocorrer uma compreensão de empatia, num modelo de comunicação facilitador, que possibilite uma aprendizagem autêntica e significativa baseada na aceitação mútua.

As investigações (Verschuren & Koomen, 2012) que valorizam a relação entre afeto e a cognição, apoiam a ideia de que o clima de interajuda e de abertura afetiva que se pode criar na sala de aula, é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo de todos os alunos e o bem-estar do professor.

Machado, Fonseca e Queiroz (2008) referem que, a aprendizagem da criança como um fenómeno essencialmente social, ocorre na interação com os indivíduos que as rodeiam. Em concordância com o autor supracitado, Rogers havia sensibilizado para a importância de valorizar as relações afetivas e pessoais na relação pedagógica, atribuindo ao professor a função específica de provedor de suporte emocional, sobretudo em contextos de creches ou nos primeiros anos de escolaridade (Machado & Figueiredo, 2015; Wilkins, 2014). Numa investigação sobre a percepção dos alunos relativamente a relação entre professor e aluno, o professor passou a ser considerado como uma figura emocionalmente significativa na vida das crianças (Dias, 2014), visto que, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dão-se através das suas interações significativas. Os investigadores concluíram que os alunos recorrem a professores que expressam uma atenção individualizada, que têm paciência quando ensinam e que sobretudo conversem com os alunos. Professores com estas características promovem no aluno motivação para aprender, sentimento de realização e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Wilkins, 2014).

1.1.2. Interação em contexto escolar com pares

Os relacionamentos com os colegas são significativos e tornam-se cada vez mais importantes ao longo do crescimento da criança, mesmo nos primeiros anos de escolaridade. A própria definição de amizade não é só vista como uma partilha de uma atividade comum, mas sim como uma relação mútua, duradoura e seletiva baseada na compatibilidade de características da personalidade de cada indivíduo (Raikes & Thompson, 2005).

As relações com os pares têm um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças e jovens, no entanto, estas interações podem

desenrolar-se de vários modos (bem-sucedidas, pautadas por suporte ou caracterizadas por exclusão ou vitimização). Os vários comportamentos que as crianças podem expressar com outras, podem ser impulsionadoras ou obstáculos do sucesso pessoal e acadêmico do aluno problemático (Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011).

Tendo em conta que existe uma grande polaridade nas relações humanas, positivas como negativas, as crianças podem estabelecer relações com pares problemáticos (Li, et al., 2011), podem vivenciar situações de bullying (Patchin & Hinduja, 2010) ou de rejeição (Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Estes são alguns cenários negativos que podem acontecer no contexto escolar e nas interações com os pares, mas o modo como as crianças reagem a estas situações e como enfrentam, depende das suas características (introvertida ou extrovertida), se tem dificuldades relacionais, e também das suas vivências passadas (a relação com os seus cuidadores). Estas relações negativas podem ser muito dolorosas para algumas crianças e comprometer o seu desenvolvimento social e emocional, dificuldades nas aprendizagens. Deste modo, as relações negativas com os pares surgem associadas ao afastamento da escola e a comportamentos desviantes (Ma, Phelps, Lerner & Lerner, 2009).

No entanto, uma relação positiva com os pares, poderá ser promotora do envolvimento escolar, na medida em que, preenche as necessidades de pertença e vinculação, e a criança experimenta um sentimento positivo importante para o funcionamento adaptativo, global e em contexto escolar (Ryan & Deci, 2000). A perceção de apoio por parte dos pares surge, igualmente, relacionada com os resultados escolares, o ajustamento escolar (Buhs & Ladd, 2001), a motivação académica (Altermatt & Pomerantz, 2003; Wentzel, McNamara-Barry & Caldwell, 2004) e os comportamentos pró sociais (Wentzel, et al., 2004).

Deste modo, as escolas têm um trabalho, não só relacionado com as aprendizagens escolares, mas também na estimulação do desenvolvimento socio emocional dos seus alunos, isto porque, a interação social (pares, professores) tem um papel crucial no desenvolvimento podendo influenciar a adaptação dos sujeitos no contexto e, posteriormente ajustamentos relacionais futuros (Emídio, et al., 2008).

A relação com os pares e a sua importância tem merecido uma atenção significativa durante o período da adolescência, situação que não se verifica da mesma forma nem com a mesma intensidade na primeira infância.

Ao analisarmos precocemente as interações na infância, pretendemos prematuramente, identificar dificuldades relacionais, sendo possível identificar se nesta faixa etária existe baixos níveis ou não de aceitação social. Esta situação irá permitir identificar a existência de problemas de ajustamento noutros contextos escolares ou também durante o desenvolvimento, como é o caso da adolescência. Muitos problemas de desajustamentos comportamentais de indisciplina ou de isolamento social, aparecem mais acentuados na adolescência, que é quando ocorre mais comportamentos de exteriorização e são mais facilmente observados. No entanto, estes comportamentos advêm desde a infância, mais especificamente em crianças que têm dificuldades em estabelecer relações, durante as brincadeiras no recreio ou mesmo no contexto sala de aula com os seus colegas.

À medida que vão desenvolvendo as suas capacidades emocionais e cognitivas, as crianças vão adquirindo novas competências, que parecem ser fundamentais na interação interpessoal. Esta evolução das competências sociocognitivas das crianças, permite ao longo do desenvolvimento, a sua capacidade de comunicação, o reconhecimento das necessidades do outro, a capacidade de antecipar as ações do outro

e planejar as suas ações, vão ficando cada vez mais apuradas facilitando a interação e o estabelecimento de relacionamentos duradouros (Machado & Oliveira, 2007).

Relativamente às perspectivas teóricas existentes, estas referem que consoante os indivíduos vão avançando na sua trajetória de desenvolvimento, assiste-se a um exponencial desenvolvimento intelectual e físico, mas também a um alargamento da vinculação a novas relações, o que poderá significar uma reestruturação ou o prolongamento dos modelos internos das relações, os laços afetivos às figuras parentais persistem, embora sujeitos a modificações.

Ao longo do período escolar, os alunos selecionam as suas preferências, escolhendo com quem mais gostam de brincar. Os alunos preferencialmente, selecionam um membro do mesmo sexo que se transforma num amigo próximo em quem se confia e desenvolve-se uma orientação para os objetivos comuns do grupo. Ladd, Bush e Troop (2002) consideram que, o grupo de pares adquire um papel principal no suporte do self e desenvolvimento da identidade social.

Numa turma existe uma grande diversidade de alunos com características distintas, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem apresentam um número significativo de problemas de relacionamento com os pares, quer por inibição quer por exteriorização. Estes modos de exposição são frequentemente observados em crianças que apresentam uma vinculação insegura com os seus cuidadores. O estatuto sociométrico destas crianças oscila entre o ignorado e o rejeitado. Porém, não é inevitável que muitas crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) ou outras patologias apresentem estudos sociométricos normais (Lopes, 2010).

Os problemas relacionais que muitos destes alunos apresentam, não ficam a dever-se necessariamente a características genéticas dos sujeitos mas sim à perceção

que eles próprios e os outros apresentam perante o fracasso nas omnipresentes tarefas académicas (Lopes, 2010).

A capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis é encarada não só como uma demonstração de competência, mas também como um fator protetor de um desenvolvimento saudável e bem-sucedido. Por conseguinte, as dificuldades e os fracassos nestas áreas do desenvolvimento constituem um fator de risco desenvolvimental. Assim, mais do que uma suposição, é hoje, um dado adquirido que a qualidade do ajustamento ao grupo de pares tem um incontornável significado educacional (Lopes, 2010).

2. Vinculação e Ajustamento Escolar

O ajuste escolar é considerado como um amplo conjunto de comportamentos e competências que refletem o grau em que uma criança se sente confortável, interessada, envolvida na comunidade escolar e bem-sucedida, dentro do ambiente escolar (Ladd, 1996; Perry & Weinstein, 1998).

O ajustamento escolar é um conceito que ainda é pouco estudado e que engloba uma série de aspetos relacionados com o indivíduo e com o meio envolvente. Ladd (1989) menciona que, o ajustamento escolar é um conceito que surge de forma muito vaga na literatura, porque pode referir-se a uma grande variedade de aspetos do funcionamento social e académico da criança. O ajustamento escolar não é igual em todas as crianças, poderá depender do modo que a criança se envolve nas atividades escolares, das relações que estabelece com os colegas e com os professores, do meio familiar ou do meio escolar onde está inserida (Betts, Rotenberg, Trueman, & Stiller, 2012).

Deste modo, algumas hipóteses têm sido estudadas por investigadores especializados na área da educação (Betts, Rotenberg, Trueman, & Stiller, 2012; Buhs, Ladd & Herald, 2006), de modo a salvaguardar o bem-estar da criança e auxiliar os diretores e professores das escolas, e acima de tudo aos pais para que tenham segurança na escola e possam sentir-se seguros em relação ao ajustamento escolar dos seus filhos. Os autores referidos anteriormente, têm vindo a investigar cada vez mais o ajustamento escolar, assim sendo, têm vindo a questionar se o sucesso escolar significa que o aluno está ajustado e bem-adaptado. Durante muitos anos avaliavam o ajustamento escolar consoante o sucesso académico (Birch & Ladd, 1997), concluíram que, o sucesso académico é importante, mas limitado, restringe a análise, porque as relações

interpessoais (e.g. o tipo de relação que os alunos estabelecem com os professores e com os colegas) podem influenciar a adaptação (Betts, Rotenberg, Trueman, & Stiller, 2012; Bush, 2005; Coie & Cillessen, 1993).

Após concluírem que o sucesso escolar era insuficiente para analisar o ajustamento escolar, elaboram questões pertinentes, como por exemplo: se o desenvolvimento da habilidade social e capacidade de estabelecer relações seguras com os pares, não eram fundamentais para o ajustamento escolar e envolvimento nas atividades escolares, e consequentemente, um desenvolvimento saudável (Veiga, Almeida, Carvalho, Galvão, Goulão, Marinha, Festas, Janeiro, Nogueira, Conboy, Melo, Taveira, Bahía, Caldeira & Pereira, 2014).

Questionaram também se, a relação afetiva e harmoniosa com o professor, facilitaria com que o aluno aprendesse os conteúdos de ensino e adaptar-se-ia ao meio escolar (Wilkins, 2014; Lee & Bierman, 2015; Birch & Ladd, 1997). E por fim se, o meio familiar onde a criança vivenciou poderia influenciar a adaptação na escola (Machado & Figueiredo, 2010).

As primeiras observações teóricas elaboradas sobre ajustamento escolar, e como este poderia ser registado, os autores defenderam que, se o aluno tivesse um bom desempenho nas tarefas que requerem persistência, habilidades cognitivas básicas e comportamentos não disruptivos (Fonseca, Gouveia, Gouveia, Pimental, & Soares, 2011; Kurdek, Fine, & Sinclair, 1995) significava que estaria ajustado ao meio escolar. Outros autores (Aunola, Sattin, & Nurno, 2000; Stattin, 2000; Sisto e Pacheco, 2002) têm vindo a estudar outras vertentes que podem comprometer o ajuste na escola. Numa investigação elaborada pelos autores supracitados, em que a população alvo eram adolescentes (14 e 15 anos), foi observado que alguns comportamentos desajustados no contexto escolar, estavam relacionados com os níveis baixos de autoestima que

possuíam e externalização de comportamentos problemáticos. O conceito de ajustamento escolar foi operacionalizado como a percepção da conduta de si mesmo em relação a uma convivência harmoniosa com outros indivíduos, no sentido de ajustarem-se a uma norma de conduta (Buhs, Ladd & Herald; 2006). Gouveia, Fonseca, Gouveia, Vione, Carlos e Mendes (2011) e Buhs, Ladd e Herald (2006) apontam que, o ajustamento escolar apresenta uma relação com diversas variáveis, como por exemplo, rejeição entre os pares, autoestima e estratégias de realização escolar. Isto significa que, alunos rejeitados pelos pares, relações conflituosas com o professore e baixa autoestima e, conseqüentemente, realização escolar precária, podem estar associados a insucesso consecutivos e indisciplina escolar. Deste modo, estaremos perante um grave desajustamento escolar que poderá conduzir à desistência da escola.

Relativamente aos estudos do ajustamento escolar e a relação com o género, os indicam que há uma tendência de os meninos apresentarem mais problemas em termos académicos e comportamentais (Pacheco & Sisco, 2005), comportamentos associados ao desajustamento escolar.

Num estudo elaborado em Portugal em 2011, analisaram a relação do estilo de vinculação com o ajustamento escolar. Os autores deste estudo concluíram que, as crianças com uma representação segura de vinculação, revelam resultados mais elevados ao nível do comportamento pró-social e resultados inferiores em relação a problemas de comportamentos, problemas de relacionamento com colegas comparativamente com às crianças com uma representação da vinculação insegura (Sá,2010).

Granot e Mayseless (2001) e Moss e colaboradores (2005) estudaram a segurança da vinculação e o ajustamento escolar, concluindo que, a segurança da vinculação se encontra associada a um bom ajustamento escolar, tanto a nível

académico, como emocional e social. A qualidade da vinculação está associada a menos problemas de comportamentos identificados pelos professores. Para além disso, quanto maior a segurança da vinculação, menor o número de nomeações negativas por parte dos colegas. Pelo contrário, as crianças que exibem padrões de vinculação evitante/desorganizado demonstram um pior ajustamento emocional, académico e social, maior taxa de prevalência de problemas de comportamento e maior nível de rejeição por parte dos pares (Berlim & Cassidy 1999 citado por Sá, 2010).

É necessário identificar possíveis fatores de risco nas crianças, de modo a prevenir o insucesso escolar e abandono escolar. Este fenómeno aumenta em grande escala no 2º ciclo, quando têm mais autonomia e sentem-se frustrados por várias tentativas fracassadas ao longo das aprendizagens escolares. Contudo, esta problemática poderá iniciar no 1º ciclo, que é quando aumenta a exigência escolar e inicia a interação com crianças e adultos fora do seu seio familiar.

O fenómeno que parece ser mais relevante para o ajustamento escolar, é a interação entre pares, principalmente nesta fase da infância, considerando que as relações interpessoais são um preditor do ajustamento escolar (Pellegrini & Bohn, 2005). É também fundamental, nesta fase, que os pais conheçam os amigos da criança e supervisionem o contacto da criança de forma indireta, reforçando a interação entre as crianças. Todos estes fatores, segundo a literatura, contribuem para o ajustamento escolar.

A vinculação, seja com os professores ou com os pares, promove a proximidade, sentimento de proteção, segurança e bem-estar, competência social, desenvolvimento mental saudável e resiliência, ou seja, é um mecanismo de proteção essencial à sobrevivência da espécie humana. Esta relação estabelecida de confiança

mútua, é um fator de proteção contra fatores de risco, que as crianças estão expostas diariamente, seja no meio escolar ou noutras atividades.

Capítulo 2

Estudo Empírico

3. Pertinência do Estudo

O insucesso escolar, a indisciplina em contexto escolar e a desmotivação para a aprendizagem, são alguns fatores que preocupam, e muito, os pais, professores e todas as pessoas que intervêm no processo educativo da criança. Atualmente, fala-se que a indisciplina está a aumentar em contexto sala de aula, que é mais difícil controlar os alunos e motivá-los para o estudo, mas será que estes alunos têm um bom ajustamento escolar? Será que estes alunos têm uma boa vinculação com os pais? Ou com os professores? Ou até mesmo com os seus pares? Serão estes fatores fundamentais, para que os alunos tenham melhores resultados académicos, e uma maior disciplina em contexto escolar?

Este trabalho pretende demonstrar que estes fatores (ajustamento escolar e vinculação), são importantes para a promoção do sucesso escolar bem como para o desenvolvimento psicoemocional da criança. Daí, a importância de existir uma envolvimento quer direta, quer indiretamente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno por parte de todas as pessoas próximas à criança pois, só assim o aluno se sentirá preparado para enfrentar as dificuldades e exigências que irão surgir ao longo do seu percurso educativo. A envolvimento dos intervenientes, a vinculação e ajustamento escolar devem-se iniciar precocemente pois, as crianças iniciam cada vez mais cedo o seu percurso educativo.

4. Metodologia

Quando se inicia um processo de investigação, é importante delinear todos os passos necessários para a sua conclusão, sendo importante termos em conta os objetivos e as questões deontológicas para com a população que será estudada. É importante, a escolha dos métodos e dos instrumentos a utilizar pois, devemos verificar se estes são os mais adequados e mais fiáveis para o estudo, ou seja, devemos delinear todos os passos meticulosamente, para não correr ilegalidades nem por em risco o desenvolvimento da investigação.

4.1. Desenho do estudo

A análise desta investigação foi realizada através de um estudo de natureza quantitativa, e de correlação levado a efeito em crianças, professores e pais de dois estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Com esta investigação pretende-se explorar a vinculação das crianças com outras pessoas que a rodeiam no seu dia-a-dia, e correlacionar se, a perceção da vinculação influencia o ajustamento escolar.

Forem delineados dois principais objetivos, sendo que o primeiro se prende com a perceção que os alunos possuem da vinculação com os pais, professores e pares, e se essa perceção favorece o ajustamento escolar, que é composto pelo rendimento escolar, capacidades e dificuldades dos alunos, estatuto sociométrico e a satisfação escolar. O segundo objetivo, visa correlacionar alguns fatores que podem influenciar a perceção da vinculação com pais, professores e pares, em função de determinadas variáveis relacionadas com os participantes, tais como: o género dos participantes, a idade, nacionalidade, satisfação escolar e diagnóstico médico. Relativamente a este segundo

objetivo, também foram utilizadas outras variáveis no que concerne aos professores, como por exemplo a durabilidade que exercem a profissão, idade e há quanto tempo dão aulas aos participantes.

4.2. Questões de investigação

Tendo em conta os objetivos definidos e a revisão literária efetuada sobre a vinculação, e as relações que as crianças estabelecem ao longo do 1º ciclo, previamente, elaboramos três questões chaves que pretendemos averiguar no decorrer do presente trabalho.

Primeira questão:

Será que as variáveis individuais e contextuais dos alunos se relacionam com a vinculação aos pares e professores?

Segunda questão:

Será que existe alguma associação entre a relação de vinculação com os pais com a relação de vinculação com os pares e professores?

Terceira questão:

Será que, o modo como as crianças percecionam a relação de vinculação com os pares e professores, está associado ao ajustamento escolar?

4.3. Amostra

Os questionários foram aplicados junto dos alunos de dois colégios de carácter privado do 1º ciclo, mais especificamente, a alunos que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade, situadas na zona urbana da Ilha da Madeira.

Os sujeitos da amostra foram selecionados pelos seguintes critérios de inclusão: frequentar o 3º ou o 4º ano de escolaridade; ter idade compreendida entre os 8-11 anos; não serem referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial (principalmente a nível cognitivo) que dificulte a compreensão ou o preenchimento dos instrumentos. A seleção dos alunos para o estudo foi elaborada consoante a opinião dos professores titulares da turma, tendo em conta os critérios de inclusão para o estudo, de modo a evitar o enviesamento dos resultados.

Foram excluídos alguns alunos, de ambas as escolas, por não apresentarem a autorização dos pais para participar nesta investigação e por manifestarem dificuldades na compreensão dos instrumentos. Assim sendo, participaram do 3º ano letivo um total de 52 participantes, do 4º ano um total de 54 participantes. As idades compreendidas variam entre os 8 - 11 anos (tabela 1), sendo que, a maioria dos participantes possui 9 anos de idade (47%) e frequentam o 3º ano de escolaridade (49%). A amostra contempla 50 alunos do sexo feminino (47%) e 56 alunos do sexo masculino (53%), num total de 106 alunos (tabela 2).

Tabela 1. *Distribuição dos participantes por idade e género*

Idade (anos)	N= 106	%
8	40	36,4
9	52	47,3
10	12	10,9
11	2	1,8
Género		
Masculino	56	52,8
Feminino	50	47,2
Ano de Escolaridade		
3º Ano	52	49,1
4º Ano	54	50,9

Segundo a tabela 2 podemos verificar que 16% dos alunos possuem um diagnóstico, sendo que 84 % não tem. Na mesma tabela podemos verificar que a maioria dos alunos (93%) não necessita de apoio da educação especial.

Tabela 2. *Distribuição dos participantes por diagnóstico e por apoio da educação especial*

Diagnóstico	N= 106	%
Sim	17	16
Não	89	84
Apoio da Educação Especial		
Sim	8	7,5
Não	98	92,5

Em relação aos professores que lecionavam as turmas, todos eram do gênero feminino, tendo idades compreendidas entre 30-52 anos. Segundo a tabela 3, podemos observar que a maioria dos alunos (88%) têm desde o 1º ano de escola a mesma professora, enquanto que 12 % tem a mesma professora a partir do 3º ano de escolaridade.

Tabela 3. *Distribuição dos participantes segundo a duração de tempo que têm aulas com a professora e o tempo de serviço de docência*

Durabilidade do professor com a turma	N=106	%
Desde do 1º ano letivo	93	87,7
Desde do 3º ano letivo	13	12,3
Tempo de docência (anos)		
<15 Anos	24	22,6
> =15 Anos	82	77,4

Na tabela 3 podemos observar que, 77,4 % dos alunos tiveram aulas com professores que já tinham como tempo de docência superior a 15 anos, enquanto que, 22,6% dos alunos tiveram professores com menos de 15 anos de tempo de docência.

Relativamente às escolas que participaram no estudo, ambas são de carácter privado, e ambas de zona urbana. Em ambas as escolas as turmas eram muito heterogéneas, com número significativo de alunos por turma e com alunos de diferentes zonas geográficas. De modo a manter a privacidade e anonimato das escolas, nomeamos as escolas como sendo escola A e escola B. Assim, na escola A contamos com 60 participantes, e na escola B com 46 participantes, num total de 106 alunos. Após a seleção dos alunos, estes preencheram os instrumentos utilizados para esta investigação.

4.4.Instrumentos

4.4.1. Questionário Sociodemográfico

Utilizou-se um instrumento que englobasse algumas questões pertinentes, que não estavam integradas nos outros instrumentos utilizados, sendo que as informações recolhidas foram utilizadas para a caracterização da amostra. Este questionário sócio demográfico (anexo A), foi desenvolvido por mim e pela minha orientadora e engloba questões relacionadas com a idade, escolaridade, nacionalidade, etc...

4.4.2. Escala de Vinculação a Pais, Pares e Professores (PIML)

A Escala de Vinculação Pais, Pares e Professores – PIML foi composta a partir do instrumento originalmente criado por Cook, Greenberg e Husche (1995), intitulado de *People in my live*. Esta escala é definido como um instrumento de autoavaliação, que

avalia as percepções das crianças com idades entre os 10 e os 12 anos, sobre as suas relações afetivas com pessoas próximas (Camargo, Meijía, Herrera & Carrillo, 2007; Ridenour, Greenberg & Cook, 2006).

A sua construção original baseou-se na escala *The Inventory of Parent and Peer Attachment - IPPA-R* (Armsden & Greenberg, 1987), o que diferencia os dois instrumentos é a medição da vinculação, sendo que, no PIML, a mesma é medida num contínuo e não através da habitual categorização da mesma como forma segura ou insegura (Ridenour, Greenberg & Cook; 2006).

Este instrumento apresenta cinco versões: Pais, Pares, Professores, Escola e Vizinhaça. Normalmente, os Professores e a Escola são considerados uma única dimensão. Neste presente estudo, a versão utilizada envolve apenas as versões sobre os Pais, Pares e Professores, adaptada por Mafalda Dias (2014). As respostas aos itens são feitas de acordo com uma escala do tipo Likert, com quatro tipos de resposta que variam de 1 a 4 (1 que corresponde “Nunca ou quase nunca verdadeira”, 2 e 3 equivalem a “Algumas vezes verdadeiro” e “Muitas vezes verdadeiro” e por fim 4 que significa “Sempre verdadeiro” (Dias, 2014).

A categorização no PIML em relação a versão dos Pais e Pares, é denominada por Confiança (e.g. “Os meus pais aceitam-se tal como sou” ou “Eu confio nos meus amigos”), Comunicação (e.g. “Eu partilho os meus pensamentos e sentimentos com os meus pais” ou “Quando estou com um problema falo com os meus amigos sobre ele”) e por fim Alienação (e.g. “É difícil para mim falar com os meus pais” ou “Chateio-me facilmente com os meus amigos”) (Dias, 2014).

Na parte relativamente aos professores, nesta versão, foram mantidos apenas dois fatores, ficando intitulados por Afiliação (e.g. “Os meus professores respeitam os

meus sentimentos”) e Alienação (e.g. “Eu sinto raiva quando estou com os meus professores”) (Dias, 2014).

A pontuação total de cada versão (Pais, Pares e Professores) dos instrumentos é obtida através da soma das pontuações alcançadas em cada um dos fatores (Confiança, Comunicação e Afiliação), tendo em conta que, as dimensões da Alienação são construídas unicamente por itens invertidos, que são cotados de forma inversa (Dias, 2014).

Na versão Pais, a dimensão Confiança, que está diretamente relacionada com a confiança e respeito que as crianças sentem em relação aos seus pais, engloba 10 itens- 1,3,4 5,6,7, 13, 14, 20 e 21 (Dias, 2014).

Na dimensão intitulada por Comunicação, visto que os itens que a compõem estão associados às interações estabelecidas entre crianças e pais, é composta também por seis itens- 2,8,9, 10,11e 12. Por fim, na dimensão *Alienação*, que se relaciona com experiências negativas perspectivadas pelas crianças associadas, não há responsividade ou há responsividade negativas ou há responsividade inconsistente dos pais. Este fator é composto por cinco itens- 15, 16, 17, 18 e 19 (Dias, 2014).

À semelhança da versão dos Pais, a versão dos Pares é composta por três fatores: o primeiro fator é denominado de Confiança, contém doze itens – 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 40, 41 e 45; o segundo fator – intitulado por Comunicação, apresenta cinco itens- 29, 30, 31, 32 e 44, tal como os estudos originais (Cook et al., 1995). Por fim, o terceiro fator, designado de Alienação, tem sete itens- 35, 36, 37, 38, 39, 42 e 43.

A versão dos Professores, é dividida em dois fatores, o primeiro é designado por Afiliação, composta por nove itens (46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56 e 57) que retratam experiências positivas da relação entre as crianças e os professores. O segundo fator, à semelhança da escala original, tem apenas 3 itens (52, 53 e 55) e é designada por

Alienação, visto tratarem-se de itens relativos às experiências negativas sentidas pelas crianças, na relação estabelecidas com os professores. Assim sendo, a tradução e adaptação para a população portuguesa (Dias, 2014) é composta por 57 itens.

Para uma análise mais minuciosa, foi necessário criar uma escala para interpretar e comparar os valores brutos (tabela 6). Através de cálculos com os valores da média e do desvio padrão, a escala foi designada em 5 classificações: “muito abaixo da média” ($\text{média} - 2 * \text{desvio padrão}$); “abaixo da média” ($\text{média} - \text{desvio padrão}$); “média”; “acima da média” ($\text{média} + \text{desvio padrão}$); “muito acima da média” ($\text{média} + 2 * \text{desvio padrão}$)

Tabela 4. *Categorização do questionário PIML*

PIML	Muito abaixo Média	Abaixo Média	Média	Acima Média	Muito acima Média
Escala dos Pais: Confiança	< 27	[27-30[	[30-37[	[37-41[	> 41
Escala dos Pais: Comunicação	<16	[16-19[	[19- 24[	[24-27[	>27
Escala dos Pais: Alienação	<11	[11-14[	[14 -20[	[20-23[	>23
Escala dos Pares: Confiança	<29	[29-35[	[35-47[	[47-53]	>53
Escala dos Pares: Comunicação	<9	[9-12[	[12-18[	[18-22[	>22
Escala dos Pares: Alienação	<13	[13-18[	[18-27[	[27-31[	>31
Escala Professores: Afiliação	<16	[16-20[	[20-28[	[28-31[	>31
Escala Professor: Alienação	<5	[5-7[	[7-12[	[12-15[	>15

4.4.3. Teste Sociométrico

Para avaliar a interação entre os pares foi utilizado o teste Sociométrico (anexo C), este ajuda-nos a avaliar o grau de integração numa criança ou jovem no grupo. Através deste instrumento, é possível analisar o modo como a criança está integrada na turma, e se a sua experiência social está a desenvolver-se de modo saudável (Oliveira, 1999; Terry, 2002).

Estes tipos de teste dão-nos muitas indicações acerca do estatuto social dos grupos, das relações sociais que existem entre as crianças/ jovens que a eles pertencem, identifica as crianças/jovens isoladas e as que são mais populares (Weld & Northway, 1999 citado por Oliveira, 1999).

Tendo em consideração que os indivíduos não se relacionam de igual modo entre si, o teste sociométrico surge assim, como um método capaz de estudar as constelações sócio afetivas, e de facilitar a compreensão das redes de relações no seio dum grupo.

Este instrumento permite conhecer a perceção da criança relativamente as suas preferências, através de uma nomeação, que consiste na designação de escolhas positivas e negativas. Especificamente, pede-se a cada criança que escolha as quatro crianças com quem mais goste de brincar e as quatro com quem menos gosta de brincar.

Relativamente a tipologia utilizada por Pereguina, Santos e Daniel (2008), com base nos trabalhos de Coie, Dodge e Coppotelli, descritos no seu artigo “*Dimensions and types of social status*” publicado em 1982, é possível confirmar o perfil sociométrico, através dos comportamentos sociais, o perfil pode enquadrar-se num de cinco grupos (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Deste modo, a tipologia proposta pelos autores supracitados foi dividido em cinco grupos, onde as crianças podem ser consideradas como os populares – são as crianças que recebem muitas nomeações

positivas e poucas ou nenhuma negativas. Pelo lado aposto, os rejeitados – recebem muitas escolhas negativas e ocasionalmente recebem escolhas positivas. Por outro lado, as crianças designadas de controversas, são as que podem receber tanto negativas como positivas, ou seja, podem ser simultaneamente rejeitadas por alguns pares e preferidas por outras. As crianças negligenciadas recebem poucas nomeações, tanto positivas como negativas. Consoante a padronização dos resultados obtidos pelos autores desta tipologia, foi possível identificar um quinto estatuto sociométrico, o médio, que é usado como comparação com grupos, estimando neste caso, as suas características como intermédias (Peceguina, Santos & Daniel, 2008; Santos, 2012).

Neste estudo foram utilizadas duas medidas sociométricas, seguindo os procedimentos utilizados por Peceguina, Santos e Daniel (2008), com base nos trabalhos de Coie, Dodge, e Coppotelli, relatados no seu artigo “Dimensions and types of social status” (1982): a nomeação. A esquematização do instrumento que foi utilizado nesta investigação foi da autora Diana Alves (2006).

A nomeação consiste, na designação de escolhas positivas e negativas. Especificamente, pede-se a cada criança que escolha as três crianças com quem mais goste de brincar e as três crianças com que goste menos de brincar. Em resumo, o método proposto pelos autores tem por base as frequências absolutas de nomeações positivas e negativas, recebidas por cada criança. Estas frequências, uma vez adquiridas, são convertidas em resultados estandardizados (*Z Scores*) que representam as medidas LM (*like most*) e LL (*like least*). A partir destes dois resultados estandardizados, foram calculados os resultados de preferência social ($P = LM - LL$) e do impacto social ($I = LM + LL$) (Santos, 2012).

A classificação num dado estatuto, foi definida com base nestes últimos resultados, através de um sistema de classificação bidimensional dos estatutos, baseado

na distribuição normal, que resulta nos cinco grupos propostos pelos autores supracitados anteriormente: (1) crianças populares: $P > 1.0$, $LM > 0$ e $LL < 0$; (2) crianças rejeitadas: $P < -1.0$, $LM < 0$ e $LL > 0$; (3) crianças negligenciadas: $I < -1.0$ e frequência absoluta de nomeações positivas = 0; (4) crianças controversas: $I > 1.0$ e LM e $LL > 0$; (5) crianças médias: todas as crianças que não são classificadas nas restantes categorias. Para que, a criança seja classificada num dos estatutos, ambas as condições definidas para cada estatuto terão de ocorrer em simultâneo, ou seja, os valores de P , I , LM e LL , devem estar compreendidos entre os limites acima apresentados (Santos, 2012).

As crianças populares, são as que recebem muitas nomeações e poucas ou nenhuma negativa. Pelo lado oposto, as crianças consideradas como rejeitadas, só ocasionalmente recebem escolhas positivas, mas recebem muitas escolhas negativas. As crianças controversas podem receber tanto negativas como positivas, ou seja, podem ser simultaneamente rejeitadas por alguns colegas e preferidos por outros. No entanto as crianças negligenciadas recebem poucas nomeações, tanto positivas como negativas (Oliveira, 1999).

Segundo a tipologia das categorias sociométricas proposta, as crianças populares são descritas como cumpridores de normas e apresentam um espírito de liderança. Ao nível de exteriorização do comportamento, apresentam níveis mais baixos de agressão e isolamento, concomitante com níveis mais altos de brincadeiras cooperativas, conversação social, ações e traços sociais positivos (Santos, 2012).

O oposto das crianças populares, são as crianças rejeitadas, estas apresentam elevados níveis de comportamentos de alta visibilidade, tais como: agressão, hiperatividade, desatenção e imaturidade. Vários autores consideram que, a agressividade é uma característica primordial de um perfil de uma criança rejeitada, mas

também a falta de qualidades pró sociais (Oliveira, 1999). Asher e Paquette (2003) propuseram que, as crianças rejeitadas têm maior dificuldade em criar estratégias para iniciar contato social.

No entanto, a crença em que os agressivos são rejeitados e os rejeitados são agressivos, não é completamente concreta, começa-se a esboçar a noção de que o grupo dos rejeitados não é homogêneo, e que o perfil comportamental descrito não pode ser generalizado a todas as crianças rejeitadas pelos colegas. A prova disto, é que os rejeitados não deixam de ter as suas redes sociais, mas escolhem geralmente companheiros com estatuto e reputação semelhantes (Oliveira, 1999).

No que diz respeito às crianças negligenciadas, estas têm poucos amigos, mas não significa que os colegas não gostem dela, são no sentido de abandonadas e esquecidas pelos colegas (Oliveira, 1999).

Os negligenciados são sempre considerados pelos colegas como os menos agressivos e disruptivos. No entanto, exibem fraca competência social e baixo nível de compreensão interpessoal, o que determina dificuldades nas estratégias que usam para entrar no grupo de pares. Deste modo, o estatuto negligenciado parece assim, relacionado com uma falha de envolvimento social. Num estatuto elaborado em 1985, sobre as crianças negligenciadas, concluíram que estes alunos têm problemas de comportamento, especificamente isolamento social e também dificuldade de aprendizagem (French & Waas, 1985 citado por Oliveira, 1999). Em comparação, os negligenciados e os rejeitados apresentam baixa aceitação social.

Em relação, aos alunos controversos, são descritos como tendo um perfil sociométrico misto, podem desenvolver relacionamentos únicos com alguns os pares em algumas circunstâncias e noutras situações podem ser excluídos. Isto significa que,

apresentam uma classificação que é uma combinação de preferências e de rejeições acima do valor limite (Oliveira, 1999).

Por fim, o grupo de crianças consideradas médias é usado apenas como comparação com outros grupos, neste caso, as suas características são consideradas intermédias. Em comparação, é subentendido que os médios e os populares são os grupos melhor posicionados (Oliveira, 1999).

Como esta investigação estava relacionada com a vinculação, no teste sociométrico foi acrescentado um item relativamente à confiança. Era pedido ao participante que mencionasse o nome de uma colega em quem confiasse para contar um segredo, e também era pedido ao contrário, se havia algum colega em quem não confiasse para contar o segredo. Este item, tinha como objetivo analisar a relação de vinculação que os participantes estabeleciam com os colegas, tinham a opção de seleccionar “não sei”; “ninguém” ou ainda “todos”. Para analisar os dados estatisticamente, foi elaborado uma escala (tabela), através das frequências obtidas que foram convertidas em resultados estandardizados (Nota T).

Tabela 5. *Escala para teste sociométrico*

Teste Sociométrico	Muito abaixo do normal	Abaixo do normal	Normal	Acima do normal	Muito acima do normal
Confiar / Não Confiar	20	30	40-60	70	80

4.4.4. *Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Port)*

O Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port), é um questionário de auto relato, que pretende avaliar os comportamentos sociais adequado (capacidades) e os comportamentos não adequados (dificuldades) em crianças e adolescentes, na faixa

etária entre os 3 anos a 16 anos (Goodman, 1997; Saud & Tonelotto, 2005; Silva, 2008; Sá, 2010; Saur & Loureiro, 2012). O pioneiro deste questionário foi Goodman em 1994, entretanto já foi aferido para português de Portugal, por Bacy Fleitlich, Mário Jorge Loureiro, António Fonseca e Filomena Gaspar.

Este questionário é composto por três partes, uma versão é destinada aos pais, outra para os professores de crianças entre os 4 e os 16 anos e uma de autorrelato, para jovens entre os 11 e os 16 anos (Bakopoulou & Dockrell, 2016).

No âmbito deste estudo utilizou-se o questionário aferido para Portugal, mais especificamente a versão de autorrelato para os alunos, em virtude do estudo se basear na perceção das crianças, no entanto, foi necessário adaptar o português ao nível de leitura e compreensão do significado das palavras para crianças que frequentam o terceiro ano e quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade, porque as crianças da amostra do estudo se encontram na faixa etária entre os 7 até os 11 anos de idade.

O SDQ é um instrumento amplamente utilizado e de fácil preenchimento, porque está redigido numa linguagem acessível e descrevem claramente comportamentos observáveis (Hill & Hughes, 2007).

Este questionário de preenchimento breve, é constituído por 25 itens que descrevem os atributos positivos e negativos das crianças e adolescentes e que estão agrupados em 5 escalas, cada uma delas com 5 itens. As escalas que compõem este questionário são os seguintes: sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamentos pró sociais (Gaspar e Paiva, 2003).

Cada item tem três possibilidades de resposta, designadamente: “não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muito verdade”. Os valores atribuídos a cada um dos itens estão estandardizados de 0 (não é muito verdade); 1 (é um pouco verdade); 2 (é muito

verdade) para quase todos os itens. No entanto, existem exceções, nos itens 7, 11, 14, 21 e 25, em que o sentido da resposta é o inverso, deste modo, o 0 corresponde “é muito verdade”; 1 “é um pouco verdade” e por fim 2 “não é verdade” (Bakopoulou & Dockrell, 2016)..

Os resultados de cada escala são obtidos pelo somatório de cada escala que é composta por cinco itens, por exemplo: os itens correspondentes à escala de Sintomas Emocionais são 3; 8; 13; 16; 24; a escala de Problemas de Comportamento são 5; 7; 12; 18; 22, na escala de Hiperatividade os itens são 2; 10; 15; 21; 25, na escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas, 6; 11; 14; 19; 23, por fim a escala de Comportamentos Pró sociais corresponde aos restantes itens 1, 4, 9, 17 e 20. Neste questionário é possível obter o resultado do total das dificuldades que, corresponde à soma dos valores das seguintes escalas: sintomas emocionais, escala de Problemas de Comportamento, Escala Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com os outros. Os resultados do total das dificuldades e das escalas podem ser interpretados como “normais”, “limítrofes” e “anormais”, tendo por base os valores estandardizados (Bakopoulou & Dockrell, 2016; Gaspar & Paiva, 2003).

Este questionário possui uma segunda parte designada de “Suplemento Impacto”. Nesta parte, as crianças são questionadas se num período de duração de 6 meses, se têm algum problema, e no caso de responderem afirmativamente, são-lhe colocadas as questões sobre a cronicidade do problema e a sobrecarga que esse problema implica para as outras pessoas. Através destas questões é possível obter o ajustamento social da criança (Silva, 2008).

Este questionário possui um conjunto de vantagens, devido o seu formato ser único e curto que possibilita, aquando da utilização de ambas as versões, a comparação das várias perspetivas dos informadores (pais, professores, alunos). Este é um

questionário focalizado na obtenção das capacidades e dificuldades das crianças (Goodman, 1997 cit. por Goodman, et al, 1998).

A versão portuguesa foi traduzida e adaptada por Castro Fonseca, Loureiro e Gaspar (Gaspar & Paiva, 2003).

4.5. Procedimentos

A investigação iniciou-se através do contacto, por via e-mail, com as autoras da tradução dos questionários, (Escala de Vinculação a Pais, Pares e Professores e o Questionário de Capacidades e Dificuldade), solicitando a autorização para a aplicação dos mesmos nas escolas. Obtidas as respetivas autorizações, procedeu-se ao contacto com algumas escolas públicas da RAM que aceitaram bem este estudo, no entanto, necessitava de autorizações dos superiores, nomeadamente da secretaria da educação por se tratar de escolas públicas. Contudo, após vários contactos, esta autorização nunca foi concedida. Após esta recusa, recorreu-se às escolas de 1º ciclo de carácter privado. Estas, foram contactadas por via e-mail para terem conhecimento do estudo e se tinham disponibilidade e interesse em participar nesta investigação. Após a afirmação das escolas, o contacto foi elaborado pessoalmente com os diretores das respetivas escolas e com os professores titulares das turmas que iriam participar na investigação.

Antes dos questionários serem aplicados aos alunos, foram aplicados a um grupo de crianças (entre os 8 e os 11 anos) de modo a apurar as dificuldades que estas tinham no preenchimento.

Após estes contactos foram entregues as autorizações de consentimento (anexo E) para a direção das escolas e para os pais. Posteriormente, procedeu-se à definição das datas para a administração dos questionários.

No dia da aplicação, após uma breve apresentação, foi explicado aos alunos o que era uma investigação científica, quais os objetivos da mesma e algumas regras. Deste modo, foi pedido oralmente a autorização a cada aluno para participarem no estudo e assinar um consentimento como queriam participar. A aplicação foi elaborada numa turma de cada vez com o auxílio da professora titular.

De modo a facilitar o preenchimento dos questionários por parte dos alunos, cada item dos questionários era lido em voz alta (psicólogo ou professora) e caso tivessem alguma dúvida era esclarecido ao pé do aluno. Esta estratégia ajudou a estabelecer uma relação e cooperação com os alunos e com que percebessem os itens dos questionários.

A aplicação decorreu na sala de aula onde os alunos frequentemente tinham aulas, de modo a não se sentirem constrangidos. O horário de aplicação foi diferente nas duas escolas (horário foi escolhido pelos professores de modo a não transtornar a rotina escolar dos alunos), o único pedido em relação ao horário, foi que fosse elaborado logo pela manhã ou no início da tarde, de modo que os participantes não estivessem muito cansados e desconcentrados. A aplicação dos questionários das escolas deu-se em datas diferentes.

Após a recolha de dados, estes foram analisados com o recurso do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 19. 0. Realizou-se uma análise descritiva para analisar os dados de forma geral, e estatística não paramétrica para a correlação das variáveis.

5. Apresentação dos Resultados

Para uma melhor compreensão, os resultados estão estruturados consoante as questões colocadas anteriormente. Nesta secção, pretende-se responder às questões de investigação, para tal utilizou-se testes estatísticos mais adequados à informação que se pretendia. Para o tratamento e análise estatística utilizou-se *Microsoft Office Excel 2007* e ao SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 19.0.

Assim sendo, para dar resposta as questões de investigação procedemos à análise inferencial dos dados. Nesta fase temos duas alternativas: podemos utilizar testes paramétricos ou não paramétricos. Os primeiros obrigam que, as variáveis numéricas tenham distribuição aproximadamente normal. Foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para testar o ajustamento à distribuição normal. A hipótese nula deste teste é que as variáveis seguem distribuição normal, para valores de prova inferiores a 0,05 devemos rejeitar a hipótese nula, logo os dados não são normais. Considerando que a dimensão da amostra é grande, podemos obviar o resultado do teste, desde que o quociente Simetria/Erro padrão da simetria esteja compreendido entre -1,96 e 1,96. (Pestana e Gageiro, 2003).

A tabela colocada em anexo F, mostra os resultados dos testes de Kolmogorov-Smirnov, cujos valores de prova foram sempre inferiores a 0,05, logo podemos afirmar que as escalas de vinculação de pais, pares e professores não são normais, apresentando assimetrias acentuadas à direita. Desta forma, a utilização da estatística paramétrica poderia conduzir a conclusões erradas e optámos pela estatística não paramétrica.

Será utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, o teste de Mann-Whitney para comparar duas amostras independentes e o teste de Kruskal-Wallis para comparar mais de duas amostras independentes.

Será que as variáveis individuais e contextuais dos alunos se relacionam com a vinculação aos pares e professores?

A tabela 6, mostra os coeficientes de correlação de Spearman entre a idade, e as escalas de vinculação dos pares e professores. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, se o valor for próximo de zero podemos concluir que não há uma relação entre as duas medidas. Além de apresentar o valor do coeficiente de correlação, ainda apresentamos o valor de prova, se este valor for inferior a 0,05 podemos afirmar que a correlação é significativamente diferente de zero.

Os resultados indicam que entre alunos mais jovens a vinculação com os Pares é maior, e vice-versa, pois os coeficientes são negativos. Quanto à escala de vinculação com os Professores, os coeficientes de correlação têm sinais diferentes, assim podemos afirmar que os mais novos apresentam menos afiliação e os mais velhos apresentam mais afiliação. Na escala de alienação, o coeficiente de correlação é negativo, logo podemos afirmar que os mais novos têm maior pontuação na escala alienação e os mais velhos têm menor pontuação nesta escala.

Dado que, os valores de prova foram superiores a 0,05, não podemos rejeitar a hipótese nula que o coeficiente seja zero, pelo que, os dados não permitem concluir que estes resultados sejam válidos em amostras semelhantes a esta.

Tabela 6. *Coeficientes de correlação entre a idade dos alunos e as escalas de vinculação aos pares e professores*

	Escala dos Pares			Escala Professores	
	Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)
Idade	-0,031 (0,752)	-0,062 (0,529)	-0,022 (0,826)	0,011 (0,915)	-0,15 (0,126)

ρ -Coeficiente de correlação de Spearman;p- Probabilidade de $\rho=0$.

A tabela 7, mostra a média e desvio padrão das escalas de vinculação dos Pares e dos Professores, segundo as variáveis de caracterização dos alunos. Apresenta ainda os

testes de hipóteses que comparam a distribuição dos grupos, Mann-Whitney para comparar duas amostras e Kruskal-Wallis para comparar 3 ou mais amostras.

Relativamente ao género dos alunos, os valores de provas observados foram superiores a 0,05, logo, os dados não permitem concluir que existam diferenças significativas na vinculação dos pares e dos professores, segundo o género dos alunos.

Entre os alunos da amostra, não se observam também níveis de vinculação significativamente diferentes segundo, tenham nacionalidade portuguesa ou outra, basta observar que os valores de prova dos testes de Mann-Whitney foram superiores a 0,05, logo não significativos.

Quanto às pessoas com que os alunos residem, também os valores de prova foram superiores a 0,05, pelo que, não se observam diferenças significativas.

Estes resultados permitem afirmar, que as crianças nesta faixa etária apresentam níveis de vinculação com os Pares e com os Professores estatisticamente iguais, não sendo possível estabelecer diferenças segundo a idade dos alunos, o género, a nacionalidade e a constituição do agregado familiar.

Tabela 7. Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo variáveis individuais dos alunos.

		Escala dos Pares		Escala Professores		
		Confiança	Comunica ção	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Género	Masculino	40,4 (6,2)	14,8 (3,4)	22,2 (4)	23,5 (3,6)	9,8 (2,5)
	Feminino	41,7 (5,7)	15,8 (2,8)	22,3 (5)	24,3 (3,8)	10,2 (2,5)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-1,123; p=0,261	Z=-1,57; p=0,116	Z=-0,904; p=0,366	Z=-1,469; p=0,142	Z=-1,11; p=0,267
Nacionalidade	Portuguesa	41 (6)	15,3 (3,2)	22,2 (4,5)	23,8 (3,7)	9,9 (2,5)
	Outra	40,7 (5,5)	14 (2,6)	21,7 (5,8)	24 (2,6)	11 (1,7)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-0,277; p=0,782	Z=-0,767; p=0,443	Z=-0,048; p=0,962	Z=-0,211; p=0,833	Z=-0,718; p=0,473
Quais são os familiares	Com os pais	41,1 (5,9)	15,2 (3,2)	22,2 (4,6)	23,8 (3,7)	10 (2,6)

com quem residência.	Só com a mãe	39,5 (7,8)	15,5 (0,7)	23,5 (2,1)	22 (7,1)	9,5 (3,5)
	Só com o pai	27 (0)	13 (0)	23 (0)	24 (0)	10 (0)
	Outros familiares	41,6 (5,5)	16,6 (2,7)	20,2 (3,5)	24,6 (4)	9,8 (2,2)
	Outra situação	43 (7,1)	14,5 (3,5)	26,5 (2,1)	25 (1,4)	11 (1,4)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=2,801; p=0,592	X=1,684; p=0,794	X=4,932; p=0,294	X=0,61; p=0,962	X=0,584; p=0,965

É possível verificar na tabela 8, que os níveis de vinculação dos Pares e dos Professores não variam significativamente segundo as crianças tenham ou não diagnóstico, uma vez que, os valores de prova foram superiores a 0,05. O mesmo ocorre relativamente ao apoio na educação especial e ao ano letivo.

Tabela 8. Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo variáveis relacionadas com a escola.

		Escala dos Pares		Escala Professores		
		Confiança M(DP)	Comunicação M(DP)	Alienação M(DP)	Afiliação M(DP)	Alienação M(DP)
Diagnóstico	Sim	39,2 (7,4)	15,8 (2,8)	21,4 (4)	23,6 (3,8)	9,6 (2,4)
	Não	41,3 (5,7)	15,2 (3,2)	22,4 (4,6)	23,9 (3,7)	10 (2,5)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-1,109; p=0,267	Z=-0,685; p=0,494	Z=-1,269; p=0,204	Z=-0,338; p=0,735	Z=-0,865; p=0,387
Apoio na Educação Especial	Sim	38,5 (10,4)	15,1 (2,7)	22,3 (4,6)	23 (4,6)	8,6 (2,8)
	Não	41,2 (5,5)	15,3 (3,2)	22,2 (4,5)	23,9 (3,6)	10,1 (2,5)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-0,072; p=0,943	Z=-0,205; p=0,838	Z=-0,253; p=0,800	Z=-0,476; p=0,634	Z=-1,609; p=0,108
Ano Letivo	3º ano	41,5 (5,1)	15,4 (3,2)	22,2 (4,2)	23,8 (3,2)	10,2 (2,8)
	4º ano	40,5 (6,7)	15,2 (3,1)	22,3 (4,8)	23,9 (4,1)	9,8 (2,2)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-0,349; p=0,727	Z=-0,359; p=0,719	Z=-0,696; p=0,486	Z=-0,999; p=0,318	Z=-1,753; p=0,080

Relativamente às características dos docentes não se observam diferenças significativas na vinculação dos Pares, pois os valores de prova foram superiores a 0,05.

Quanto à vinculação dos Professores já se observaram diferenças significativas, mas apenas em relação ao tempo de serviço e na escala Alienação, pois o valor de prova

foi $0,007 < 0,05$. Os dados permitem concluir que entre os docentes com mais de 15 anos de serviço há maior pontuação na escala Alienação, em média 2,8 contra 2,5 registada entre os docentes com menos de 15 anos de serviço docente (tabela 9).

Tabela 9. Estatística da escala de vinculação aos pares e professores segundo as variáveis individuais dos professores

		Escala dos Pares			Escala Professores	
		Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Tempo serviço docente	<15 anos	2,8 (0,5)	3,1 (0,7)	2,7 (0,6)	2,8 (0,4)	2,5 (0,8)
	>=15 anos	2,9 (0,7)	2,8 (0,7)	2,8 (0,6)	2,8 (0,6)	2,8 (0,5)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-0,681; p=0,496	Z=-1,71; p=0,087	Z=-1,288; p=0,198	Z=-0,513; p=0,608	Z=-2,695; p=0,007
Durante quanto tempo dá aulas a turma.	Desde do 1º ano letivo	2,9 (0,6)	2,9 (0,7)	2,8 (0,6)	2,8 (0,5)	2,8 (0,6)
	Desde do 3º ano letivo	2,7 (0,6)	3 (0,7)	2,9 (0,5)	2,8 (0,4)	2,8 (0,4)
	Teste de Mann-Whitney	Z=-0,039; p=0,969	Z=-0,475; p=0,635	Z=-0,058; p=0,954	Z=-1,018; p=0,309	Z=-0,56; p=0,576

Será que existe alguma associação entre a relação de vinculação com os pais com a relação de vinculação com os pares e professores?

Para avaliar a relação entre as escalas de vinculação foram obtidos os coeficientes de correlação de Spearman, tabela 10, destes merecem destaque:

- Existe correlação positiva e moderada entre a confiança dos Pais e dos Pares, assim, crianças com elevados níveis de confiança nos Pais também registam níveis elevados de confiança nos Pares e vice-versa.
- A correlação entre a comunicação dos Pais e a confiança dos Pares também é significativa, mas moderada. Como este coeficiente de correlação foi positivo, podemos afirmar que crianças com elevada comunicação na vinculação com os

Pais, também registam maior confiança com os Pares, e os que apresentam menor comunicação tendem a ter menos confiança na vinculação dos pares. Também se constata uma associação significativa, mas fraca entre a comunicação na vinculação dos pais, e a comunicação na vinculação com os pares, assim, alunos com valores baixos numa das escalas tendem a apresentar valores baixos na outra e vice-versa.

- Na escala de vinculação dos Pais na componente alienação está relacionada de forma positiva e moderada com a pontuação na escala de vinculação aos Pares na componente confiança, isto é, os alunos com maior pontuação na componente alienação (da vinculação dos pais) tendem a apresentar valores também elevados na componente confiança da vinculação de Pares.

- Ainda se observa uma correlação positiva e moderada entre as componentes alienação das escalas dos Pais e dos Pares, assim, as crianças com maior alienação na vinculação com os Pais também registam maior alienação na vinculação com os Pares e os que apresentam menor alienação com os Pais também registam valores inferiores na alienação com os Pares;

- Existem correlações positivas mas fracas entre as componentes de vinculação dos Pais e dos Professores, assim podemos afirmar que maior a vinculação dos Pais também a vinculação dos Professores é maior e os alunos que apresentam menor vinculação aos Pais tendem a ter menor vinculação aos Professores.

Tabela 10. *Coeficientes de correlação de Spearman entre a vinculação dos pais, pares e professores*

		Escala dos Pais		
		Confiança	Comunicação	Alienação
		ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)
Escala dos Pares	Confiança	0,537** (<0,001)	0,494** (<0,001)	0,308 ** (0,001)
	Comunicação	0,300 (0,002)	0,276 ** (0,004)	0,056 (0,566)
	Alienação	0,159 (0,104)	0,07 (0,473)	0,590 ** (<0,001)

Escala Professores	Afiliação	0,342 ** ($<0,001$)	0,260 ** (0,007)	0,189 ** (0,052)
	Alienação	0,252 ** (0,009)	0,251 ** (0,01)	0,315 ** (0,001)

ρ - Coeficiente de correlação de Spearman; p- Probabilidade de $\rho=0$; ** $p<0,001$.

Será que, o modo como as crianças percebem a relação de vinculação com os pares e professores, está associado o ajustamento escolar?

Para analisar a relação da vinculação com o ajustamento foi utilizado como variáveis para o ajustamento escolar: o estatuto sociométrico, as capacidades e dificuldades através do SDQ, a satisfação escolar e por fim o rendimento escolar.

Deste modo, o teste sociométrico classifica as crianças em cinco grupos, pretendemos saber se as escalas de vinculação dos Pares e dos Professores variam significativamente entre estas crianças. Foram realizados testes de Kruskal-Wallis (tabela 9) que confirmam a existência de diferenças significativas se o valor de prova for inferior a 0,05, uma vez que os valores de prova obtidos foram superiores a 0,05, podemos afirmar que o estatuto sociométrico não está relacionado com a vinculação aos pares e professores.

Podemos verificar na tabela 11 diferenças significativas na escala de vinculação de Pares *Alienação* ($p=0,022<0,05$), os testes de Mann-Whitney indicam que as diferenças são provocadas por valores muito distintos entre os alunos com nível normal e acima do normal, pois as médias são respetivamente 22,6 e 18,5.

Tabela 11. Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo o teste sociométrico.

		Escala dos Pares		Escala Professores		
		Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Estatuto Sociométrico	Crianças Rejeitadas	39,9 (7,3)	15 (3,4)	20,1 (5,2)	24,1 (4)	9,8 (2,4)
	Crianças Negligenciadas	35 (10,8)	14,7 (5,9)	20,3 (4,9)	23,3 (3,2)	10,3 (1,5)

	Crianças Controvertidas	41 (6,3)	14,8 (4,1)	20,4 (6,2)	21,9 (4,6)	8,3 (3)
	Crianças Médias	41,1 (5,8)	15,2 (2,9)	23,2 (3,9)	24 (3,7)	10,1 (2,7)
	Crianças Populares	42,5 (3,8)	15,9 (2,9)	22,8 (3,7)	24,1 (3)	10,4 (1,9)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=2,498; p=0,645	X=1,001; p=0,91	X=8,37; p=0,079	X=2,691; p=0,611	X=5,413; p=0,247
Relação de Confiança	Normal	40,6 (6,2)	15,1 (3,1)	22,2 (4,5)	23,7 (3,7)	10,1 (2,4)
	Acima do normal	42,8 (3,5)	16,5 (2,4)	23,1 (4)	23,9 (3,2)	9,9 (2,4)
	Muito acima do normal	44,5 (4,4)	15,8 (4,3)	22,2 (5,1)	26 (3,2)	8 (4,1)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=3,536; p=0,171	X=1,496; p=0,473	X=0,539; p=0,764	X=3,076; p=0,215	X=1,818; p=0,403
Relação de não Confiar	Normal	41,2 (5,8)	15,2 (3,1)	22,6 (4,4)	24 (3,5)	10 (2,5)
	Acima do normal	38,7 (6,6)	15,3 (2,8)	18,5 (4,5)	23 (4,5)	10 (1,7)
	Muito acima do normal	40,3 (8,1)	16,7 (4,2)	20,2 (3,8)	22,2 (5,6)	8,8 (2,7)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=1,252; p=0,535	X=1,636; p=0,441	X=7,659; p=0,022	X=0,565; p=0,754	X=2,133; p=0,344

De seguida procuramos estabelecer se existe alguma relação entre a vinculação de Pares e Professores com as escalas do questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). Foram obtidos testes de Kruskal-Wallis, as escalas do questionário SDQ apresentam mais de dois níveis.

Na tabela 12, e relativamente à escala vinculação aos Pares – Alienação existem diferenças significativas ($p=0,002<0,05$) quanto aos níveis de sintomas emocionais. Em geral, podemos afirmar que as crianças classificadas no nível normal da escala de sintomas emocionais, apresentam maior pontuação (média igual a 23,1) na escala de vinculação aos Pares – Alienação quando comparadas com as crianças do nível anormal ou limítrofe, cujas médias se situam entre 18,3 e 18,9.

Ao avaliar se existe relação entre os problemas comportamentais e a escala de vinculação aos Pares e Professor, o testes de Kruskal-Wallis identificou diferenças significativas na vinculação aos pares-Confiança ($p=0,010<0,05$). Entre os alunos com nível normal de problemas comportamentais a média da vinculação aos Pares na componente comunicação é superior, em média 41,8 que a observada nos alunos com

níveis considerados anormais ou limítrofe com média de vinculação inferior a 39 (tabela 12).

Quer na vinculação aos Pares, quer na vinculação ao Professor, existem diferenças significativas entre os alunos segundo o nível que apresentam na escala de hiperatividade. Relativamente à vinculação dos Pares o valor de prova foi $0,028 < 0,05$, neste caso, as crianças com níveis considerados normais de hiperatividade apresentam maior pontuação média na escala de alienação, a média é 22,8; nos alunos com níveis anormais de hiperatividade a média é 20,8 e nos alunos que se encontram no nível limítrofe a média é um pouco inferior, 19,1 embora este grupo apresente um desvio padrão superior. A vinculação ao Professor – Alienação é significativamente superior entre os alunos com níveis normais de hiperatividade, com média 10,3 quando comparados com a média dos restantes alunos cuja média se situa entre 8 e 8,7 (Tabela 12).

Os dados não foram conclusivos quanto à relação entre a vinculação aos Pares e Professor e os níveis de problemas relacionais com os colegas e os comportamentos pró-sociais, os valores de prova dos testes de Kruskal-Wallis foram superiores a 0,05.

Na tabela 12, verifica-se que existem diferenças significativas nas escalas de vinculação aos Pares e Professor segundo o nível do total de dificuldades, com exceção da afiliação na vinculação ao Professor. A média da vinculação dos Pares – Confiança, é de 42 entre os alunos considerados com nível normal de dificuldades este valor é superior ao observado nos restantes alunos que apresentam média igual a 37 nos que se situam no grupo limítrofe e igual a 3 no grupo de alunos com nível anormal do total de dificuldades. Podemos afirmar que alunos com nível normal de dificuldades têm maior vinculação aos pares na componente confiança.

Relativamente à vinculação aos Pares mas na componente comunicação, observamos que os alunos com nível limítrofe de dificuldades surgem com média significativamente inferior aos restantes 12,9 contra 15 e 15,6 respetivamente nos níveis anormal e normal.

A média na escala de vinculação aos Pares, na componente alienação é significativamente menor entre as crianças com nível anormal no total de dificuldades que apresentam média igual a 18,3 quando comparadas com as crianças com níveis limítrofe e normal no total de dificuldades. Que apresentam média igual a 20,3 e 22,8 respetivamente.

Das componentes de vinculação do Professor, o total de dificuldades está relacionado com a componente Alienação, neste caso, os alunos com nível normal de dificuldade apresentam maior média naquela componente de vinculação (10,2) do que os restantes alunos, com média 8,2 e 9 respetivamente para crianças com níveis anormal e limítrofe no total de dificuldades (tabela 12).

Na tabela 12 é possível observar que a vinculação, quer do Professor, quer dos Pares, na componente alienação difere significativamente com os níveis do Suplemento Impacto pois em ambos os casos os valores de prova foram inferiores a 0,05. Entre os alunos com nível anormal de suplemento impacto a média de vinculação aos Pares na componente alienação é igual a 19,7 significativamente inferior à observada entre os alunos com níveis limítrofe e normal de Suplemento Impacto, respetivamente 21,3 e 23,7. Estes resultado indicam que quanto mais se aproximam do nível normal de suplemento impacto, maior é esta escala. Também na componente alienação mas desta vez na vinculação dos professores, observamos que as crianças com valores anormais de suplemento impacto apresentam uma média significativamente menor que as restantes 8,5 contra 10,3.

Existe um efeito significativo relativamente ao tempo há que duram as dificuldades sobre a vinculação aos Pares na componente confiança ($p=0,044<0,05$). A média da confiança é de 42,8 entre os alunos que não têm dificuldades e 42,2 entre os alunos com dificuldades à menos de 1 mês, o valor é menor entre os que têm dificuldades no máximo há 6 meses, de facto, quando as dificuldades demoram mais do que um mês a pontuação média na componente confiança diminui significativamente, os testes de Mann-Whitney para todos os Pares possíveis identificam níveis de confiança estatisticamente iguais quando as dificuldades não existem e ocorreram há menos de 1 mês e por outro lado surgem os alunos com dificuldades há mais de um mês que apresentam níveis de confiança semelhantes entre si embora exista a tendência da confiança reduzir à medida que as dificuldades se mantêm no tempo.

Quanto à vinculação dos Pares na componente comunicação também se observam diferenças significativas com a permanência das dificuldades ($p=0,033<0,05$). Analogamente com o observado na componente confiança, se as dificuldades se prolongam por mais de 1 mês a média da comunicação sofre uma diminuição significativa. Entre os alunos sem problemas a comunicação, a média é de 15,8 valor muito próximo do observado entre alunos com dificuldades há menos de 1 mês (média igual a 16,6). Mas se as dificuldades permanecem por mais de um mês, a média da comunicação varia entre 14,2 e 15 (Tabela 12).

A perceção das crianças acerca dos problemas dos outros sobre as dificuldades está associado a diferenças significativas na componente confiança da escala de vinculação aos pares ($p=0,032<0,05$). Entre as crianças que não têm quaisquer dificuldades, a pontuação média na escala de confiança é de 42,8, esse valor é de 40,3 entre os que pensam que as dificuldades não são um problema para os outros e de 41,7 entre os que consideram que as dificuldades representam algum problema para os

outros. E entre os alunos que dizem que as dificuldades representam muitos problemas nos outros que a escala da confiança sofre uma redução importante com média inferior a 37 (tabela 12).

Tabela 12. Estatísticas das escalas de vinculação aos pares e professores segundo o questionário de capacidades e dificuldades (SDQ)

		Escala dos Pares		Escala Professores		
		Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Escala de sintomas emocionais	Anormal	37,2 (7,6)	14,2 (2,8)	18,9 (4,7)	22,3 (4)	10,4 (2,1)
	Limítrofe	41,8 (3,6)	16,8 (2,1)	18,3 (7,3)	24,5 (3,9)	8 (3)
	Normal	41,5 (5,8)	15,3 (3,3)	23,1 (3,7)	24 (3,6)	10,1 (2,4)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=4,635; p=0,099	X=3,622; p=0,163	X=12,628; p=0,002	X=2,789; p=0,248	X=4,355; p=0,113
Escala de problemas de comportamento	Anormal	38,9 (7)	14,5 (4,1)	22 (3,6)	22,4 (5)	9,3 (2,9)
	Limítrofe	35,8 (7,2)	14,7 (2,6)	21,7 (3,9)	22,4 (4)	8,5 (2,8)
	Normal	41,8 (5,5)	15,4 (3,1)	22,3 (4,6)	24,1 (3,5)	10,2 (2,4)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=9,277; p=0,010	X=1,019; p=0,601	X=1,004; p=0,605	X=2,643; p=0,267	X=5,483; p=0,064
Escala de hiperatividade	Anormal	36,6 (7,3)	14,8 (4,2)	20,8 (3,4)	20,9 (5,3)	8,7 (2,1)
	Limítrofe	39,9 (6,3)	14,6 (4,1)	19,1 (6,2)	24,8 (3,4)	8 (2,9)
	Normal	41,6 (5,6)	15,4 (2,9)	22,8 (4,2)	24,1 (3,4)	10,3 (2,4)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=5,703; p=0,058	X=0,251; p=0,882	X=7,181; p=0,028	X=3,855; p=0,146	X=13,326; p=0,001
Escalas de problemas relacionais com colegas	Anormal	33 (0)	13 (0)	16 (0)	19 (0)	7 (0)
	Limítrofe	38,4 (7,8)	14,9 (2,8)	20,5 (5,5)	23,3 (3,8)	10,2 (2,3)
	Normal	41,6 (5,5)	15,4 (3,2)	22,6 (4,2)	24 (3,6)	10 (2,5)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=3,958; p=0,138	X=1,141; p=0,565	X=4,401; p=0,111	X=2,556; p=0,279	X=1,862; p=0,394
Escala de comportamentos pró-sociais	Anormal	41 (0)	18 (0)	24 (0)	26 (0)	12 (0)
	Limítrofe	30 (0)	8 (0)	22 (0)	13 (0)	9 (0)
	Normal	41,1 (5,9)	15,3 (3,1)	22,2 (4,5)	23,9 (3,5)	10 (2,5)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=2,368; p=0,306	X=3,855; p=0,145	X=0,311; p=0,856	X=3,296; p=0,192	X=1,712; p=0,425
Total das dificuldades	Anormal	34 (7)	15 (2,9)	18,3 (6,3)	21,3 (5)	8,2 (2,8)
	Limítrofe	37 (7,7)	12,9 (3,3)	20,3 (3,5)	23,1 (4,3)	9 (1,9)
	Normal	42 (5,1)	15,6 (3)	22,8 (4,3)	24,1 (3,5)	10,2 (2,5)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=12,128; p=0,002	X=6,807; p=0,033	X=9,422; p=0,009	X=2,457; p=0,293	X=9,357; p=0,009
Suplemento Impacto	Anormal	38,7 (7)	15,1 (3,1)	19,7 (5,5)	22,6 (4,3)	8,5 (2,8)
	Limítrofe	41,2 (5,5)	16,3 (2,2)	21,3 (3,3)	24,8 (3,9)	10,3 (2,5)
	Normal	40,7 (5,7)	14,7 (3,4)	23,7 (2,7)	23,9 (3,9)	10,3 (2,3)
	Teste de Kruskal-	X=1,394;	X=2,244;	X=10,436;	X=2,871;	X=7,35;

	Wallis	p=0,498	p=0,326	p=0,005	p=0,238	p=0,025
Há quanto tempo existem estas dificuldades?	Não tem nenhuma dificuldade	42,8 (5,4)	15,8 (3,1)	22,6 (5)	24,4 (2,8)	10,5 (2,2)
	Menos de 1 mês	42,2 (5,2)	16,6 (3,1)	21,3 (3,6)	25,1 (2,9)	9,7 (3)
	1- 6 meses	40,1 (4,4)	14,2 (3,3)	23,6 (3)	21,8 (4)	8,8 (3)
	6 - 12 meses	38,6 (7,6)	15 (2,5)	21,6 (6)	24,9 (2,4)	10,8 (2,6)
	Mais de um ano	39,2 (6,8)	14,3 (3,1)	22 (4,6)	22,9 (4,7)	9,9 (2)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=9,775; p=0,044	X=10,45; p=0,033	X=4,359; p=0,360	X=7,805; p=0,099	X=7,356; p=0,118
Estas dificuldades são um problema para os que estão à tua volta?	Não tem nenhuma dificuldade	42,8 (5,4)	15,8 (3,1)	22,6 (5)	24,4 (2,8)	10,5 (2,2)
	Nada	40,3 (6)	15,1 (3,2)	22,6 (4,1)	23,6 (3,8)	9,8 (2,6)
	Pouco	41,7 (5,6)	16,2 (2,5)	19,8 (4,4)	24,6 (4,7)	9,3 (2,7)
	Muito	37 (4,6)	11 (2)	22 (5,2)	23 (4,6)	9,7 (2,5)
	Muitíssimo	26 (0)	12 (0)	18 (0)	15 (0)	9 (0)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=10,595; p=0,032	X=7,563; p=0,109	X=5,856; p=0,210	X=4,889; p=0,299	X=3,793; p=0,435

Os dados, relativamente a satisfação escolar e o envolvimento foi considerado como 100% de respostas afirmativamente positivas.

A análise do rendimento escolar como podemos ver na tabela 13 mostra que existe uma relação estatisticamente significativa entre a avaliação sumativa a português e a pontuação na componente alienação da vinculação dos pares ($p < 0,001$). Os dados mostram que a pontuação média na componente alienação é menor entre os alunos com menor pontuação a português e à medida que aumenta o nível da avaliação, também aumenta a pontuação média desta componente da vinculação aos pares. O mesmo se observa em relação aos níveis de avaliação a matemática, ($p = 0,048$) os alunos com menor desempenho a matemática apresentam pontuação média menor na componente alienação da vinculação dos pares e à medida que a avaliação aumenta, também aumenta a pontuação média naquela escala.

Como consequência do observado anteriormente também existe uma diferença uma relação significativa entre a média da avaliação sumativa e a média na pontuação obtida na escala alienação da vinculação dos pares ($p = 0,010$). Podemos afirmar que

quanto maior é o desempenho dos alunos maior é a componente alienação da vinculação dos pares. O desempenho escolar não está relacionado com variações na escala de vinculação dos professores, pois os valores de prova observados foram todos superiores a 0,05.

Tabela 13. *Teste kruskal-Wallis para a percepção das crianças em relação à vinculação com os pares e professores e os resultados escolares correspondente ao final do 1º período.*

		Escala dos Pares		Escala Professores		
		Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Português	Insuficiente	33 (17)	14 (2,8)	15 (1,4)	22 (2,8)	9 (4,2)
	Suficiente	40,9 (5,7)	15,3 (3,2)	19,9 (5,2)	24,5 (3,9)	9,5 (2,7)
	Bom	40,6 (5,6)	14,6 (3,1)	23,6 (3,4)	23,3 (3,7)	10,3 (2,3)
	Muito Bom	42,1 (5,8)	16,1 (3,1)	23,4 (3,7)	23,9 (3,5)	10,1 (2,5)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=2,489; p=0,477	X=5,639; p=0,131	X=18,049; p<0,001	X=4,518; p=0,211	X=1,815; p=0,612
Estudo do Meio	Insuficiente	42,2 (7,8)	17,2 (2,6)	20 (4,6)	26,3 (2)	9,3 (3,3)
	Suficiente	39,2 (7,3)	14,4 (2,8)	20 (5,5)	23,4 (4,1)	9,5 (2,9)
	Bom	40,8 (5,5)	15 (3)	22,7 (4,3)	23,1 (4,3)	9,9 (2,4)
	Muito Bom	41,9 (5,7)	15,8 (3,5)	23 (3,9)	24,7 (2,2)	10,5 (2,3)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=3,285; p=0,350	X=5,946; p=0,114	X=6,471; p=0,091	X=4,617; p=0,202	X=2,294; p=0,514
Matemática	Insuficiente	39,3 (4,2)	14,7 (3,5)	15,7 (7,8)	23 (4,6)	8,3 (3,5)
	Suficiente	40,8 (6,3)	14,6 (3,1)	21 (4,7)	23,9 (4,2)	9,6 (2,6)
	Bom	40,3 (6,2)	15,2 (3,1)	22,8 (4,1)	23,6 (3,8)	10,1 (2,4)
	Muito Bom	42,7 (5,3)	16,3 (3,3)	23,3 (3,9)	24,3 (2,8)	10,3 (2,6)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=4,027; p=0,259	X=4,846; p=0,183	X=7,914; p=0,048	X=0,574; p=0,902	X=2,162; p=0,539
Média	1,00	43,5 (2,1)	16,5 (0,7)	19 (4,2)	25 (1,4)	10,5 (2,1)
	2,00	40,7 (6,6)	15 (3)	20,1 (5)	24,4 (4,2)	9,7 (2,7)
	3,00	40,3 (5,9)	15,1 (2,9)	23,3 (3,9)	22,9 (4)	9,8 (2,6)
	4,00	41,9 (5,7)	15,7 (3,7)	22,8 (4,2)	24,5 (2,7)	10,4 (2,3)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=1,821; p=0,610	X=2,35; p=0,503	X=11,426; p=0,010	X=4,839; p=0,184	X=0,894; p=0,827

Para completar os resultados obtidos anteriormente foi elaborado uma correlação de Spearman para verificar-se se a componente confiança relaciona-se com a componente alienação na escala dos Pares.

A componente confiança aparece correlacionada de forma positiva significativa com a variável alienação ($p=0,01$) mas é uma correlação fraca ($r=0,25$). Podemos concluir que numa pequena percentagem de alunos, quando aumenta a confiança também aumenta a alienação.

Tabela 14. *Resultados da correlação de spearman dos componentes da escala de Pares*

		Escala dos Pares		
		Confiança	Comunicação	, Alienação
		ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)
Escala dos Pares	Confiança	-	0,537 (**)	0,251 (0,01)
	Comunicação	0,537 (**)	-	-0,088 (0,368)
	Alienação	0,251 (0,01)	-0,088 (0,368)	-

6. Discussão

O principal objetivo desta investigação passa por analisar a importância da vinculação no ajustamento escolar. Se relações estáveis no contexto escolar são um facilitador de um ajustamento escolar, mesmo perante algumas adversidades que poderão existir no percurso educativo dos alunos.

Hoje sabemos, que as características das crianças, dos professores e o meio envolvente da criança podem influenciar o modo como se vão relacionar com os pares e com os professores. Nesta faixa etária, ocorre uma grande diversidade de relações de vinculação, seja no contexto escolar ou em atividades extraescolar (atividades desportivas, musicais, etc.), sendo nestas mudanças de contextos que as crianças começam a desenvolver um maior autoconhecimento e conhecimento das relações relativamente às intenções e sentimentos dos outros (Mayseless, 2005). Muitos fatores podem condicionar as relações de vinculação fora do contexto escolar. Existem determinadas características dos professores, que para os alunos, é mais fácil estabelecerem uma relação, como por exemplo, professores afetuosos, compreensivos, autenticidade (Lima, 2014). Relativamente aos pares, nesta faixa etária, os interesses ou o género em comum é o mais significativo no estabelecimento da relação (Ladd, Bush, & Troop, 2002). Há que salientar, outras características das próprias crianças que também são importantes analisar, porque carregam experiências anteriores, traços de personalidade e também o desenvolvimento das suas capacidades (cognitivo, linguagem, comportamental, compreensão do meio e das suas necessidades e dos outros) estão relacionadas com o modo como vai interagir com os colegas.

Apesar de na literatura se encontrarem diferenças relativamente às características, no nosso estudo verificou-se que as variáveis individuais dos alunos não influenciam significativamente o modo como percecionam a sua relação com os professores e pares.

Como referido anteriormente a idade do participante apresentou-nos resultados estatísticos não significativos. Era esperado que os resultados se traduzissem em diferenças significativas conforme a idade dos sujeitos, tal não aconteceu provavelmente devido à proximidade das idades (período de desenvolvimento – meio da infância), encontravam-se todos na mesma faixa de desenvolvimento, onde há um desenvolvimento exponencial das capacidades (socio emocionais, comportamentais, maior autonomia e compreensão da realidade) e uma diversidade de relações interpessoais.

Quanto à possibilidade de existência de diferenças consoante o género dos sujeitos, verificou-se que não é significativo, estes resultados são corroborados, pelo estudo levado a cabo por Ridenour e colaboradores (2006) que demonstra não existirem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género do sujeito. No entanto, através da análise da média, as raparigas apresentaram valores mais altos que os rapazes tanto na vinculação aos pares como aos professores. Aqui verificámos uma tendência, que vai ao encontro de vários estudos (Figueiredo, 2009; Dias, 2014; Pinto, 2013; Saud & Tonelotto, 2005), que demonstraram diferenças estatisticamente significativas em relação às raparigas que apresentaram valores mais elevados que os rapazes no que diz respeito à relação de vinculação com os pares e professores.

As características dos professores também podem influenciar a forma como os alunos se relacionam. No nosso estudo apurou-se que o tempo de serviço do docente influencia significativamente na relação que o aluno tem com o professor, ou seja, quanto mais tempo de serviço tem o professor mais os alunos demonstram sentimentos

de alienação. De acordo com o estudo elaborado por Riley, 2009, os professores que trabalham há mais tempo estabelecem mais relações de proximidade. Logo, é de esperar que os professores com mais experiência de serviço, procurem interagir com os alunos e promover o bem-estar e uma relação de confiança dentro do contexto escolar, pelo que, havendo uma base mais segura numa relação os alunos sejam capazes de exprimir as suas experiências negativas na relação estabelecida com eles.

O facto de não termos tido valores significativos nas características analisadas, pode ser visto numa perspetiva positiva, independentemente das características de cada criança, elas estão adaptadas e integradas nas escolas estudadas e socialmente, as características de cada um não condiciona o estabelecimento de relação com os pares e com o professor.

A teoria da vinculação refere, que as primeiras relações de vinculação no contexto familiar, são muito importantes para o desenvolvimento e estabilidade emocional da criança e têm uma grande influencia no modo como a criança irá estabelecer relações no seu futuro. Através deste desenvolvimento saudável e seguro, é possível que as futuras relações no contexto escolar sejam bem-sucedidas (Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012).

Deste modo, através da análise realizada, os resultados apontam para que a perceção da qualidade de vinculação aos pais influencie as representações relativamente às relações de vinculação aos pares e professores. A literatura tem sido consistente neste aspeto, as primeiras relações afetivas estabelecidas no seio familiar, são um fator de influência essencial ao estabelecimento de relações efetivas com outros significativos, ao longo do ciclo de vida.

Assim, todos os laços que se criam, irão influenciar o nosso desenvolvimento emocional e social, quer positivamente quer negativamente. Relações seguras com os

progenitores tendem a incentivar a exploração e a autonomia. Quando não se estabelecem relações vinculativas seguras, duradoiras e com afeto, as crianças ao longo do seu desenvolvimento podem manifestar sentimentos de insegurança, dificuldades adaptativas a diferentes contextos e dificuldades relacionais com os pares ou figuras adultas. Todo este processo de desenvolvimento poderá ter repercussões no percurso educativo do aluno. Deste modo, é fundamental antes de analisar as relações estabelecidas no contexto escolar, apurar o vínculo que a criança tem com os seus pais.

Relativamente, ao modo como a perceção da vinculação aos pais influencia a relação com os professores e com o pares, era esperado valores mais expressivos, mas apesar de significativos a correlação foi fraca, o que poderá estar relacionado com a reduzida dimensão da amostra. No entanto, podemos apontar para que, quanto maior a vinculação aos pais, maior vinculação é com os professores e com os pares e vice-versa. Em relações seguras, as crianças têm oportunidade de se expressar emocionalmente, dialogando abertamente acerca das suas emoções positivas e negativos, sem terem medo de perderem as relações com os amigos, professores ou com pais, isto porque a teoria da vinculação defende que quem tem relações seguras mesmo em situações adversa estas mantêm-se duradoras porque são baseadas na confiança, na empatia, na comunicação e na reciprocidade (Bowlby, 1989; Ferreira, 2014).

Quando os alunos percecionam experiências com os pais negativas, alguns tendem-se em a reproduzir essas vivências com os professores e com ao pares, devido aos MID primordiais que têm uma influencia no modo como as crianças percecionam os eventos futuros (Lima, 2014). Outras crianças, devido a momentos de instabilidade familiar e mudanças que ocorre no quotidiano (divórcio, desemprego, etc.), apesar de momentos menos bons, têm a capacidade de vincular-se a outras figuras significativas, refugiando-se no grupo de amigos ou na relação com o professor.

É esperado que as relações ao longo do tempo sofram alterações, o que pode influenciar o modo de agir e de relacionar com outras figuras significativas. Segundo a teoria da rede de vinculação os seres humanos têm pré-disposição de se tornarem parte de uma rede de relações, de onde poderão retirar proteção e segurança (Bowlby, 1989; Machado & Figueiredo, 2015). Para a intervenção psicológica, estes resultados vêm mostrar que as crianças têm a capacidade de expressar as suas emoções e de superar laços vinculativos inseguros e criarem outras redes de vinculação, isto é, vincularem-se a outras pessoas, podendo tornarem-se figuras significativas e não comprometer o desenvolvimento (Ferreira, 2014). O facto de expressarem alienação e na mesma vincularem a outras pessoas, mostra a capacidade que estas crianças têm em expressar situações que as afligem, a noção da realidade que possuem do meio envolvente, sendo que nesta idade é esperado que as crianças tenham um maior poder argumentativo e conhecimento do meio, de si próprias e do que é esperado pelos outros (Oliveira, 2011; Seven, 2010).

No entanto, nem todas as crianças são iguais, algumas apresentam dificuldades em várias áreas, que poderão comprometer o ajustamento escolar. Deste modo, pretendeu-se verificar como é que os alunos percecionam as suas dificuldades ou capacidades consoante o tipo de relação que tem com os pares ou professores, esta relação entre a vinculação e as capacidades ou dificuldades é importante, porque pode condicionar o modo como os alunos vão relacionar-se e interagir no contexto educativo.

Segundo os resultados, há poucas diferenças significativas nas dificuldades expressas pelas crianças, mostram que a confiança e comunicação na relação com os pares e com os professores não têm uma influência direta no modo como as crianças

percecionam essas dificuldades. Vale a pena salientar, e de acordo com a literatura, na escala de problemas de comportamento e o total de dificuldades, os alunos

que percebem mais confiança com os Pares, tem menos percepção de comportamentos desviantes. Pode ser, pelo facto sentirem-se mais confiantes e aceites no grupo de amigos na medida em que preenchem as necessidades de pertença e de vinculação, consequentemente mais envolvidos na escola (Ryan & Deci, 2000).

Os alunos com relações de vinculação seguras com os pares e com o professor, são os que percebem menos dificuldades (Lopes, 2010), o que vem reforçar a importância das relações afetivas no contexto escolar.

Outro dado curioso e pertinente, para quem acompanha as crianças (médicos, psicólogos, professores e pais) com dificuldades escolares e não só, tem a ver com a durabilidade da percepção dessas dificuldades. Relativamente aos dados obtidos neste estudo, as crianças que percebem as suas dificuldades há pouco tempo têm maiores níveis de confiança e comunicação na relação com os Pares, esta vai reduzindo à medida que aumenta a duração da percepção da dificuldade. Este facto, pode estar relacionado com a percepção que os próprios e os outros apresentam perante o fracasso nas tarefas académicas (Lopes, 2010; Simões, Filipe & Farate, 2014), o que pode afetar as relações com os Pares. Isto mostra a importância de uma intervenção imediata, quando aparecem as primeiras dificuldades, com a finalidade de reforçar a interação interpessoal e a compreensão das novas alterações. Relativamente à percepção da relação com os professores e o modo como esta influencia as outras componentes, analogamente aos Pares, verificaram-se, que as crianças que não têm dificuldades percebem mais alienação do que as crianças que percebem dificuldades (nas escalas de hiperatividade, total das dificuldades e suplemento impacto). Independentemente de a criança apresentar dificuldades ou não, verificou-se que todas estão vinculadas à figura do professor, ou seja têm uma relação de proximidade e percebem uma relação segura, o que permite uma comunicação aberta sempre

quando existe um problema (Hamre & Pianta 2005; Kennedy, 2008). Os valores entre a componente “anormal”, “limítrofe” e “normal” não variam muito, o que pode ser entendido que todos os alunos têm a percepção de ter estabelecido relações de vinculação seguras com os professores. O facto de as crianças terem estas percepções positivas, poderá dever-se às características dos professores. Na literatura fala-se de um conjunto de qualidades que se o professor possuir, tais como, autenticidade, capacidade de aceitação, facilitador, compreensão empática e apto para conceder ajuda e apoio, são mais fáceis para qualquer aluno se relacionar com o professor com estas características e quando também existem segurança, afeto e uma comunicação autêntica no processo de ensino- aprendizagem e na relação pedagógica (Figueiredo, 2009; Longobardi, Gastaldi, Prino, Pasta & Settanni, 2016). A relação aluno-professor é bem-sucedida quando há um investimento de ambas as partes para além dos papéis sociais.

A literatura também mostra, que uma proximidade na relação professor-aluno engloba uma comunicação aberta entre aluno e professor, maior possibilidade de aprendizagem, parece propiciar elevação nos níveis de auto estima e confiança na relação, e deste modo funcionar como um suporte para as crianças no ambiente escolar (Pianta & Steinberg, 1992).

Deste modo, o tipo de relação estabelecida pode ser um facilitador no evitamento ou na redução de algumas dificuldades, sendo assim, um facilitador do ajustamento escolar. Quanto mais segura for a relação da criança com o seu professor e com os seus Pares, mais ajustados irão estar no contexto escolar (Veiga, et al., 2014). No contexto escolar, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas tem que ser recíproca, baseada numa compreensão, comunicação e empatia.

Os alunos, independentemente do seu rendimento escolar, parecem estar vinculados aos pares (confiança e comunicação) e professores (afiliação), no entanto, os

alunos que apresentam um rendimento escolar mais elevado (bom e muito bom verificado na árvore decisão em anexo), independentemente da disciplina (no decorrer do 1º período), têm maiores valores na capacidade de relatar as experiências negativas em relação aos colegas (alienação). Estas crianças demonstram maior capacidade em lidar com a regulação das suas emoções e recorrem à comunicação verbal quando são confortadas com situações incertas com os seus pares. Isto deve-se a uma boa comunicação emocional, que dá oportunidade a um diálogo aberto nas relações vinculativas com os pares (Ferreira, 2014). Esta capacidade de expressar e compreender as suas emoções, depende da evolução do desenvolvimento de cada criança. Nesta faixa etária, é esperado com consigam compreender as suas emoções e as dos outros (Machado & Figueiredo, 2015; Oliveira, 2011). Crianças com algumas dificuldades, podem não conseguir expressar as suas emoções e dialogarem sobre acontecimentos negativos, devido algumas limitações (linguagem ou de compreensão) que possam possuir, apesar de estarem vinculadas aos pares. Isto significa que, a exposição dos acontecimentos do seu dia a dia tem haver com a vinculação que têm com as pessoas significativas, mas também com o desenvolvimento das suas capacidades (Veríssimo, et al., 2003).

Os dados apontam também para uma relação fraca, mas positiva entre a confiança e a alienação. O que nos leva a pensar que, quem têm uma relação segura baseada na autonomia e na capacidade de superar e resolver alguns problemas tem, igualmente, maior capacidade para expressar as suas experiências negativas na relação com os colegas. Segundo a teoria da vinculação, as crianças possuem com os pais uma relação de apego e de confiança, onde podem conversar abertamente (Birch & Ladd, 1997; Bowlby, 1989). O mesmo pode acontecer em relação aos professores, quando os alunos confiam e sentem a acessibilidade destes, estabelecem relações de vinculação

semelhantes, as relações que possuem que os pais. Os alunos com este tipo de relação de proximidade com os professores, desenvolvem uma regulação emocional e comportamental, maior envolvimento escolar e sentem-se mais confiantes para expressarem-se livremente (Cava, et al., 2014; Ferreira, 2014; Longobardi, Gastaldi, Prino, Pasta & Settanni, 2016).

Deste modo, analisado globalmente os resultados, os professores e os pares ganham um novo relevo na adaptação da criança ao meio escolar, podendo tornarem-se figuras vinculares secundárias. Através destas relações de proximidade, sentimento de proteção, segurança e bem-estar, os alunos conseguem adaptar-se a algumas adversidades que podem surgir ao longo do percurso escolar e apresentar um bom ajustamento escolar (Pacheco & Sisco, 2005; Pellegrini & Bohn, 2005; Sá, 2010).

III. Conclusão

A criança é um ser individual, que possui as suas próprias características que irão influenciar todo o seu desenvolvimento psicoemocional. Este desenvolvimento irá ser influenciado pelo meio envolvente, bem como as relações estabelecidas quer com os pais, num primeiro momento, quer com os professores e pares no contexto educativo.

A relações estabelecida no contexto familiar, têm uma grande influencia na vida de uma criança e nesta faixa etária (8 aos 11 anos) tem um papel predominante. Cabe aos pais, motivarem a exploração e incentivar o envolvimento com o grupo de pares e com os professores. Estas relações, tem muitos benefícios para a vida das crianças porque os vai acompanhar até a vida adulta, desde do envolvimento no contexto escolar, motivando-as para as tarefas académicas, como também a nível emocional e cónico na resolução de problemas e a nível social.

Esta investigação, veio realçar a importância da escola ser um espaço de desenvolvimento de relações seguras, pois assim irá permitir à criança uma maior segurança, maior comunicação, confiança em si própria e na relação com os outros.

Na amostra que foi recolhida, os alunos apresentam índices de vinculação aos pares e aos professores. Surpreendentemente, comprova que existe uma consciencialização, por parte das escolar e das professoras, relativamente à importância das relações de afetividade. São estas relações seguras que vêm dar voz e autonomia à criança, isto significa que ela se sente segura para uma comunicação aberta, para expressar as suas emoções, e acima de tudo, o seu bem-estar.

Existem características nos alunos, que podem influenciar a vinculação com os pais, pares e professor. O género poderá ter mais influência, do que, propriamente a idade nesta faixa etária (8 até 11anos). No entanto, mais importante do que as

características das crianças, é o modo como ele se relaciona com outras figuras significativas, perante as dificuldades e as suas capacidades.

A qualidade das relações afetivas com os pais, influencia a relação de vinculação com os pares e com os professores, ou seja, quanto melhor a relação afetiva com os pais, melhor será com os pares e professores. Deste modo, é importante, antes de ver se as crianças estão ajustadas na escola, compreender o meio familiar onde vive. Pois, em casos de crianças com vinculação insegura com os seus cuidadores, podemos verificar mais dificuldades, comportamentos desadequados e desajustamento nas interações interpessoais. Contudo, não significa que as crianças não possam criar vinculação com outras pessoas significativas. Isto porque, uma relação de vinculação não é forçosamente imutável ou insubstituível. Os padrões perturbados de vinculação podem manifestar-se em qualquer idade, mas pode ser alvo de reestruturação.

Alguns dados obtidos nesta investigação veem reforçar estudos feitos sobre o ajustamento escolar, que não pode ser baseado apenas no rendimento escolar. Para as crianças serem bem-sucedidas no futuro necessitam de outras competências, tais como, a socialização e saber lidar com o imprevisto. Este estudo mostra, que devido à sua vinculação com os pares e professores, vão desenvolvendo capacidade de argumentação, de expressão das emoções e de socialização.

Esta investigação é benéfica para estudos futuros, porque analisamos a perceção dos alunos e do que eles estão a sentir num dado momento. Contudo, seria interessante, não só ter aplicado os questionários aos alunos, mas também ter aplicado os questionários da vinculação aos pais e professores, de modo a ver a relação Pais-Filho e professor-aluno respetivamente. De modo, seria possível cruzar as informações, porque, avaliar exclusivamente a perceção dos alunos, pode não se aferir como ele realmente se

comporta, mas sim como este avalia o seu comportamento, o que pode não corresponder à realidade no dia-a-dia no contexto em que está inserido.

Em termos de estudos futuros seria interessante ter mais informação sobre as características dos professores, tais como o tipo de personalidade, o modo como interage com os seus alunos, o tipo de autoridade que exerce na sala de aula, bem como, ter conhecimento da perceção da vinculação relativamente à relação professor-aluno mas também considerar outras pessoas significativas dentro do contexto escolar. Os professores responsáveis pela turma, cada vez têm menos tempo e nem sempre conseguem dar o apoio necessário aos alunos, daí ser importante incluir em próximos estudos outras pessoas, tais como, os funcionários ou os professores das atividades extracurriculares.

Seria penitente comparar os resultados entre o ensino privado e ensino público. Verificar, se as relações que se estabelecem, diferem consoante o estabelecimento de ensino público ou privado e consequentemente influencia nos resultados académicos. Seria igualmente interessante, comparar escolas do meio urbano e o meio rural e verificar se existem diferenças no que diz respeito à qualidade das relações.

Como em todos os estudos, existem limitações e este não é exceção. De facto, o início deste estudo não foi fácil, pois a ideia inicial seria aplicar os questionários também no ensino público, no entanto foram colocadas muitas barreiras o que não possibilitou a realização do mesmo nesta via de ensino. Lamentavelmente, estes deveriam ser os primeiros a aceitar, pois seria sempre uma mais-valia para o bem dos alunos e das escolas. Isto levou com que tivesse que recorrer apenas ao ensino privado fazendo com que a minha amostra fosse reduzida e pouco diversificada. Uma outra limitação é o facto de existir pouca literatura sobre o ajustamento escolar, bem como na forma de o avaliar.

Apesar de nós, psicólogos, sabermos a relevância da vinculação e a literatura comprovar a importância para um desenvolvimento saudável ao longo da vida, é necessário reforçar nas escolas o papel preponderante desta temática através de uma intervenção mais ativa junto dos professores para que estabeleçam relações de afetividade e de compreensão, e também juntamente dos familiares que desvalorizam a importância do estabelecimento de relações de vinculação no contexto educativo. São necessárias relações seguras com os pais e com os professores, mas também com os colegas, cabendo a estes reforçarem, manterem e incentivarem estas relações.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. I. S., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behaviour of one years old in a strange situation. In B. M. Forr (Ed.), *Determinants of infant behaviour* (pp. 113-136). London: Methuen
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95*, 111–123.
- Alves, D. R. P. (2006). O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediation Role of Attachment-based Factors. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111-123. doi: 10.1177/00224669040380020501
- Armsden, G. C., Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16* (5), 427-454.
- Asher, S.R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 75-78.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). Adolescents achievement strategies, school adjustment and externalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 289-306.
- Bakopoulou, I. & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific

language impairment. *Developmental Disabilities*, 49-50, 354-370.DOI: 10.1016/j.ridd.2015.12.013

Betts, L. R., Rotasberg, K. J., Trueman, M. & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Development Psychology*, 30, 303-325.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.

Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, V (2), 91-103.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: VolI. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1989). The Role of Attachment in Personality Development and Psychopathology. In S. I. Greenspan & G. H. Pollack (Eds.). *The course of life: Infancy (Vol. 1)*. 229-270. Madison: International University Press.

Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 1061-1100). New York: Wiley.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.759 t, 8(3), 185-197. doi: 10.1080/14616730600856016

Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York: Guilford Press.

- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407 – 424.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560. doi:10.1037//0012-1649.37.4.550
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Education Psychology, 98*(1), 1-13.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2009). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Social Development, 20*(1), 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Caldeira, S. N. & Veiga, F. H. (2013). Desenvolvimento Pessoal, Psicossocial e Moral. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da Educação Teoria, investigação e aplicação envolvendo dos alunos na escola* (pp.121-176). Lisboa: Climepsi Editores.
- Camargo, S. L., Mejía, G. L., Herrera, A. N., & Carrillo, S. C. (2007). Adaptación del cuestionario “personas en mi vida” em niños y niñas bogotanos entre 9 y 12 años de edad. *Acta Colombiana de Psicología, 10* (2), 83-93.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Isolamento social nas crianças: proposta de intervenção cognitivo – comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación, 40* (3), 1-12.
- Cassidy, J. & Shaver, P. (2002). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S. & Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention, 24*, 63- 69.

- Cheng, S.-T. & Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1995). *People in my life: Attachment relationships in middle childhood*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Brasil
- Dias, M. S. M. (2014). Vinculação a pais, pares e professores e problemas de comportamento: Estudo de tradução e adaptação do People im my live (PIML) para crianças portuguesas. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.
- Ferreira, P. S. O. (2014). A relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Figueiredo, T. (2009). IPPA-R Pais, Pares e Professores estudo de adaptação e validação para crianças do ensino básico. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fonseca, P. N., Gouveia, V., Gouveia, R. S. V., Pimentel, C. E. & Soares, A. K. S. (2011). Escala de Ajustamento Escolar: estrutura fatorial e correlatos demográficos. *Avaliação Psicológica*, 10 (1), 1-11.
- Gaspar, M. F., & Paiva, P. S. (2003). Parenting Practices and Children's Socio-Emotional Development: A Study with Portuguese Community Preschool Age Children. Retirado

de <http://www.incredibleyears.com/Library/items/parenting-practices-lift-portuguese-04.pdf>

- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Gouveia, V. V., Fonseca P. N., Gouveia R. S. V., Vione K. C., Carlos K. A. & Mendes L. A. C. (2011) Medindo ajustamento escolar: parâmetros psicométricos de uma escala. *Psico*, 42 (2), 187-196.
- Granot, D., Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530-541.
- Guedeney, A. & Guedeney, N. (2004). *Vinculação – conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5).doi: 949-967. 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Harlow, H., & Zimmermann, R. R. (1996). Affectional responses in the infant monkey. *Foundations of animal behavior: Classic papers with commentaries* (pp. 376-387). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hill, C. R., & Hughes, J. N. (2007). An Examination of the Convergent and Discriminant Validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 380–406.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671 – 687). New York: The Guilford Press.

- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: toward and interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230. doi: 10.1080/02643940802472148.
- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A. & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). New York: The Guilford Press.
- Kerns, K.A., Tomich, P.L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1-22
- Kurdek, L., Fine, M. A. & Sinclair, R. J. (1995). School Adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66(2), 430-445.
- Ladd, G. W. (1989). *Children's social competence and social supports; Precursors of early school adjustment*. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nodel, & R. Weissburg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.271-291). Amsterdam: Kluwer.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for schoolbased prevention and intervention programs. In C. Hart y P. K. Smith (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-416). Malden, MA: Blackwell.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48(1-2), 108-112.
- Laranjeiro, M. I. C. (2011). Educação pré-escolar e primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos. Lisboa: Universidade Aberta.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329– 342.

- Lima, C. (2014). *Vinculação na sala de aula: concordância entre os padrões de vinculação da criança com os pais e com a educadora*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa.
- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T. & Settanni, M. (2016). Examining student-teacher relationship from students' point of view: Italian adaptation and validation of the young children's appraisal of teacher support questionnaire. *The Open Psychology Journal*, 9, 176-187, doi: 10.2174/1874350101609010176.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 862–897.
- Machado, T. S. & Figueiredo, T. (2015). Vinculação a pais, pares e professores: estudos com IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.
- Machado, T. S. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: O estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI (1), XXX, 97-116.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: Retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.
- Machado, T. S., Fonseca, A. C., & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes – dados de um estudo longitudinal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 321-332.

- Maia, J. (2011). *Emergência Narrativa e Segurança das Representações de Vinculação no Período Pré-escolar*. Tese de Doutoramento – ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2011). Singularidades de Género nas representações de vinculação durante o período pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (3), 491- 498.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: uma metáfora conceptual?. *Análise Psicológica*, 3 (32), 279-288.
- Manetti, M. L. & Scheider, B. H. (1996). Stability and change in patterns of parental social support and their relation to children's school adjustment. *Journal of Applied Development Psychology*, 17 (1), 101-115.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dawson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 109-125. doi: 10.1375/ajgc.17.2.109
- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (1999). In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: The Guilford Press.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and social development os cognition*: UK: Psychology Press.

- Montager, H. (2002). *The ontogeny of the baby's interactions over the first year*. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *The infant and family in the twenty-first century*. London: Routledge.
- Montemayor, R. & Hanson, E. (1985). A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence*, 5, 23-30.
- Moss, E., St-Laurent, D., Dunois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance. In K. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 189-211). New York: The Guilford Press.
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, R., Tuero, E. y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en biología: análisis desde la perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145-172. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7127.
- Oliveira, C. V. (1999). Os jovens e os seus pares: estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Oliveira, F. N. V. F. (2011). A qualidade da vinculação em idade escolar: perspetivas cruzadas de mães e filhos. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (pp. 113-136), London: Methuen.
- Pacheco, L. & Sisto, F.F. (2005). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(1), 43-50.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.

- Peceguina, I., Santos, A. J. & Daniel, J. R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 479-490.
- Pellegrini, A.D. & Bohn, C.M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Pestana, M. H. N., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílado.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions far Child Development*, 57, 61-80.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 14 (3), 515-528.
- Raikes, H.A. & Thompson, R.A. (2005). *Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood*. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.
- Reio Jr., T. G., Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of Student and Instructor Relationships and Attachment Style to School Completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-71. doi: 10.3200/GNTP.170.1.53-72.
- Ridenour, T. A., Greenberg, M. T., & Cook, E. T. (2006). Structure and validity of people in my life: A self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth Adolescence*, 35, 1037-1053. doi: 10.1007/s10964-006-9070-5.

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.018.
- Rios, K. S. A. (2006). Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré- escolares de famílias de baixa renda. Tese de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-415. doi: 10.1387/ RevPsicodidact.3002.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescent motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self- determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sá, P. M. C. (2010). *Vinculação ao pai e à mãe: contribuições específicas para o ajustamento escolar em crianças*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262.
- Santos, C. C. (2003). *Vinculação, Estudo e Aprendizagem – Estudo realizado com estudantes do ensino superior*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, N. N. (2012). Inteligência Emocional a compreensão das emoções em crianças do pré escolar. Dissertação de mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Saud, L. F., & Tonelotto, J. M. F. V. (2005). Comportamento Social na Escola: Diferenças entre Género e Séries. *Comportamento Social. Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 47-57.

- Saur, A. S. & Loureiro, S. R. (2012). Qualidade psicométrica do questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 619-629.
- Schunk, D. H., Prinrich, P. R., Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. (pp. 278 – 280). Acedido em <https://www.education.com/reference/article/school-adjustment/>
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality*, 38(3), 347-356. doi: 10.2224/sbp.2010.38.3.347
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: an opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Silva, F. S. G. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 411-422.
- Simões, S. C. C., Filipe, F. N. V. F. O., & Farate, C. M. C. (2014). Qualidade da vinculação percebida por mães e crianças em idade escolar provenientes de diferentes tipos de famílias. *Análise Psicológica*. 3(32), 289-306.
- Sisto, F.F. & Pacheco, L. (2002). Estudo exploratório para construção de um instrumento de ajustamento social. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 83-90.
- Smyke, A. T., Dumitescu, A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment Disturbances in Young Children. I: The Continuum of Caretaking Casualty. *Journal of the American Academy*

of Child and Adolescent Psychiatry, 41(8), 972-982. doi: 10.1097/00004583-200208000-00016.

Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I. (2009). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed., pp. 14-46). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Soares, I., Martins, E., & Tereno, S. (2009). Vinculação na Infância. In I Soares (coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed., pp. 47-98). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.

Stevenson-Hinde, J. (2007). Attachment theory and John Bowlby: Some reflections. *Attachment & Human Development*, 9(4), 337-342.

Terry, R. (2002). Recent advances in measurent theory and the use of sociometric techniques. In A. H. N. Cillesen, & W. M. Bukowski (Eds.): Recent in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. (pp. 74-93). *New directions for chid and adolescent development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 137-171). San Diego: Academic.

Toste, J. R., Heath, N. R., & Dallaire, L. (2010). Perceptions of Classroom Working Alliance and Students Performance. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 371-387.

- Van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: Toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48, 85-88. doi: 10.1159/000083218.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Comboy, J., Melo, M., Taveira, M., Bahía, S., Caldeira, S. & Pereira, T. (2014). Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola; Perspectivas da Psicologia e Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 1867-1880.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, A. E. & Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4 (21), 419-430.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and human development*, 14(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14(3), 233-248. doi: 10.1080/14616734.2012.672263.
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8(3), 185-197. doi: 10.1080/14616730600856016.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wilkins, J. (2014). The development of a scale to explore the multidimensional components of good student-teacher relationships. *Education Research and Perspectives*, 41, 154-172.
- Young, G. (2011). *Development and Causality: Neo-Piagetian Perspectives*. New York: Springer.

Anexos

Questionário Sociodemográfico

O meu nome é (primeiro nome): _____

Neste momento tenho:

8 Anos.....☐

11 Anos.....☐

9 Anos.....☐

Outra.....☐

10 Anos.....☐

Qual? _____

Eu sou do género:

Masculino.....☐

Feminino.....☐

Neste momento estou a frequentar:

3º Ano, 1º ciclo.....☐

4º Ano, 1º ciclo.....☐

Neste ano tenho apoio da educação especial:

Sim.....☐

Não.....☐

A minha nacionalidade é:

Portuguesa.....☐

Outra.....☐

Neste momento moro:

Com os meus pais.....☐

Outros familiares (tios, avós, só
com irmãos).....☐

Só com a minha mãe...☐

Outra situação (instituição)...☐

Só com o meu pai.....☐

Qual? _____

A minha avaliação sumativa do primeiro período foi:

Em português: _____

Em estudo do meio: _____

Em matemática: _____

Gostas da tua escola?

Sim.....☐

Não.....☐

Questionário Sociodemográfico para professores titulares da turma

Género:

Masculino.....☐

Feminino.....☐

Idade: _____

Que ano de escolaridade leciono atualmente?

3º Ano do 1º ciclo....☐

4º Ano do 1º ciclo....☐

Designação da minha turma : _____

Há quanto tempo esta com esta turma?

Desde do 1º ano.....☐

Só neste ano letivo...☐

Outra opção.....☐ Quanto tempo? _____

O tipo de escola que exerço atualmente:

Privado.....☐

Público.....☐

Quantos anos de serviço tem desde que começou a lecionar? (incluído o atual ano).

Obrigada pela vossa participação

Questionário Sociométrico (Baseado em Alves, 2006)

O meu nome é: _____

Instruções:

A tua tarefa é pensares em todos os colegas da tua turma, até os que não estão presentes na sala de aula, e responderes às questões escrevendo o nome de alguns dos teus colegas. Podes utilizar a expressão “***mais ninguém***” caso não consigas preencher as quatro linhas que estão em branco, mas tenta preencher o máximo que conseguires.

Quem são, dos teus companheiros da turma, aqueles com **quem mais gostas de brincar** no recreio? (escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aqueles que mais gostas de brincar).

Quem são, dos teus companheiros da turma, aqueles com **quem menos gostas de brincar** no recreio? (escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aqueles que menos gostas de brincar).

Instruções:

Nas próximas questões podes responder com *somente o nome de um colega* da tua turma ou podes responde *não sei* ou *ninguém*.

Se tivesses um problema, a que colega da turma contavas esse problema.
(Escreve apenas o nome de um colega, que *confias para desabafa sobre um problema ou contar algum segredo*).

Se tivesses um problema, a que colega da turma não contavas esse problema.
(Escreve apenas o nome de um colega, que *não confias para desabafa sobre um problema ou contar algum segredo*).

Ex^{ma} (o). Professora (o)

Eu, Márcia R. Abreu Andrade, residente em Funchal, a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação, com supervisão promovida pela Universidade da Madeira. Neste momento estou a elaborar uma investigação intitulada por “ *A perceção dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a sua vinculação a pais, pares e professores e o ajustamento escolar*” que tem como objetivo analisar a perceção das crianças do 3º e 4º ano do primeiro ciclo, sobre as relações que vão estabelecendo na escola e em casa e se estas são um facilitador no ajustamento escolar.

Venho por este meio, solicitar a V^a. Ex.^a a vossa participação neste estudo, na obtenção de alguns dados sociodemográficos, relativamente a sua idade, o tempo de serviço, o género e também o tempo leciona na turma atual.

Os professores têm o direito de colocar, em qualquer momento do estudo questões acerca do mesmo.

Será completamente salvaguardado o anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado.

Os dados recolhidos da situação atual dos alunos, dos professores e das escolas serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina.

Os professores se acharem necessário, são livres de desistir do estudo a qualquer momento.

Funchal, _____ de Fevereiro 2016

Assinatura da Investigadora

Consentimento informado

Eu, _____, professora (o) da escola _____, do _____ ano da turma _____, concordo em participar no estudo “ *A percepção dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a sua vinculação a pais, pares e professores e o ajustamento escolar*”.

Depois de me ter sido dado a conhecer o estudo e o objetivo concordo em preencher os dados necessários para o seu desenvolvimento. A recolha de dados será sobre a idade, o tempo de serviço, o género e o tempo leciona na turma atual.

Fui informado e estou consciente que:

- Tenho o direito de colocar, em qualquer momento do estudo questões acerca do mesmo;
- Será completamente salvaguardado o meu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;
- Os questionários recolhidos serão conservados de forma segura pela equipa de investigação e serão destruídos no fim do estudo.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da (o) Professora (o)

Ex^{mo}. Encarregado de Educação

Eu, Márcia R. Abreu Andrade, residente em Funchal, a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação, com supervisão promovida pela Universidade da Madeira. Neste momento estou a elaborar uma investigação intitulada por “ *A perceção dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a sua vinculação a pais, pares e professores e o ajustamento escolar*” que tem como objetivo analisar a perceção das crianças do 3º e 4º ano do primeiro ciclo, se as relações que vão estabelecendo na escola e em casa são um facilitador do ajustamento escolar.

Venho por este meio, solicitar a V^a. Ex.^a a autorização para a aplicação alguns instrumentos a vosso educando. Os instrumentos que são utilizados serão dois questionários, que são: o *Questionário de capacidade e de dificuldades (SDQ)* e a *Escala de vinculação para pais, pares e professores (IPPA)*. Também será aplicado um *teste sociométrico*, com a finalidade de avaliar a aceitação entre os pares. Será efetuada a recolha da avaliação sumativa do 1º período dos participantes, e por fim, os dados sociodemográficos do aluno.

Os participantes serão informadas que:

- Têm o direito de colocar, em qualquer momento do estudo qualquer questão acerca do mesmo;
- Será completamente salvaguardado o anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da situação atual dos alunos, dos professores e das escolas serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- Os alunos, ou se os encarregados de educação acharem necessário, estes são livres de desistir do estudo a qualquer momento

Agradecendo antecipadamente a disponibilidade e interesse.

Funchal, _____ de Fevereiro de 2016

Assinatura da Investigadora

Consentimento informado

Eu, encarregado de educação _____ (nome do (a) encarregado de educação), do (a) aluno (a) _____ (nome do (a) educando(a)), que frequenta a escola _____ concordo que o meu educando(a) pode participar no estudo “ *A percepção dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a sua vinculação a pais, pares e professores e o ajustamento escolar*”.

Depois de me ter sido dado a conhecer o objectivo deste estudo autorizo que o (a) meu educando (a) a preencher os questionários necessários para o seu desenvolvimento e a recolha dos dados relativamente à avaliação sumativa obtida no 1º período.

Fui informado e estou consciente que:

- O meu educando tem o direito de colocar, agora ou durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão acerca do mesmo;
- Será completamente salvaguardado o anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- O educando ou o encarregado de educação pode desistir do estudo a qualquer momento;
- Os questionários recolhidos serão conservados de forma segura pela equipa de investigação e serão destruídos no fim do estudo.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

Consentimento informado

Eu, aluno (a) _____ da
escola _____ do ____ ano e da turma _____,
concordo em participar no estudo, “A perceção dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico
sobre a sua vinculação a pais, pares e professores e o ajustamento escolar”.

Fui informado e estou consciente que:

- Tenho o direito de colocar, em qualquer momento do estudo questões acerca do mesmo;
- Será completamente salvaguardado o meu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;
- Os documentos que vou preencher serão conservados de forma segura pela equipa de investigação e serão destruídos no fim do estudo

Data: ____ / ____ / ____

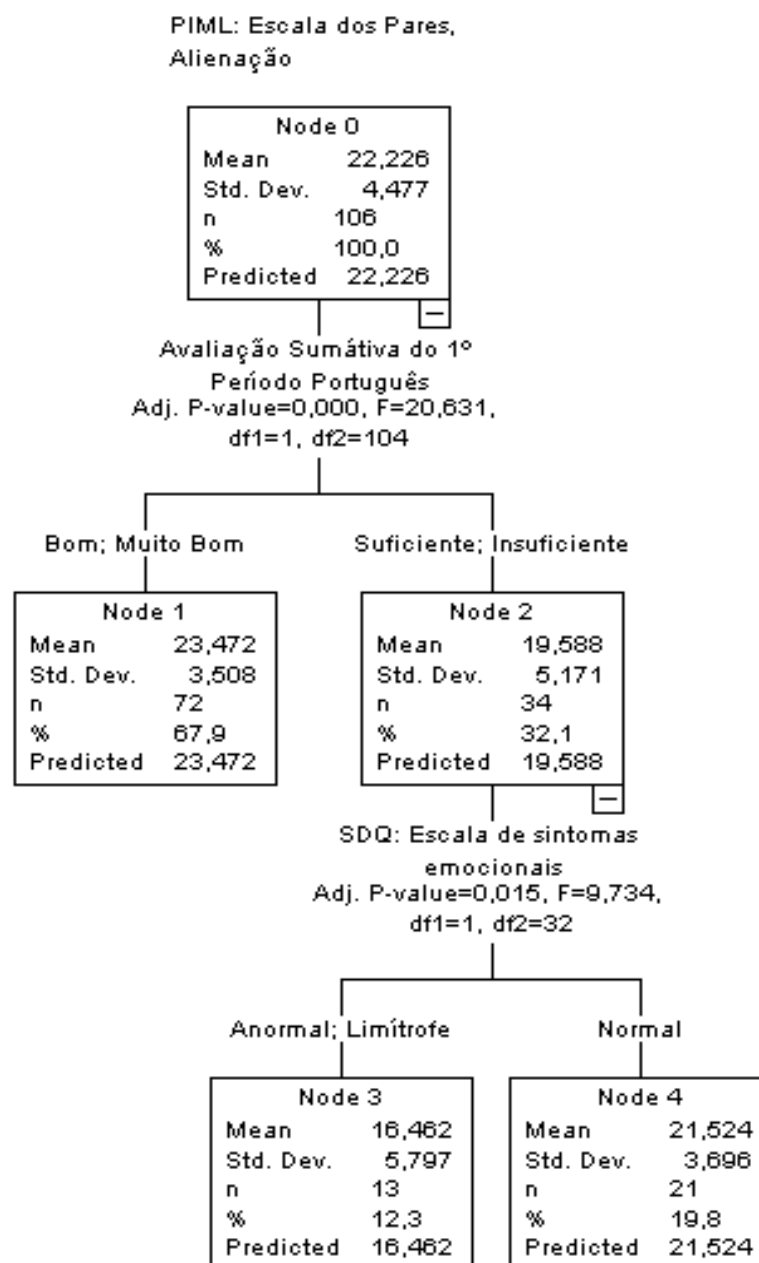
Assinatura do(a) aluno (a)

Obrigado pela tua colaboração!

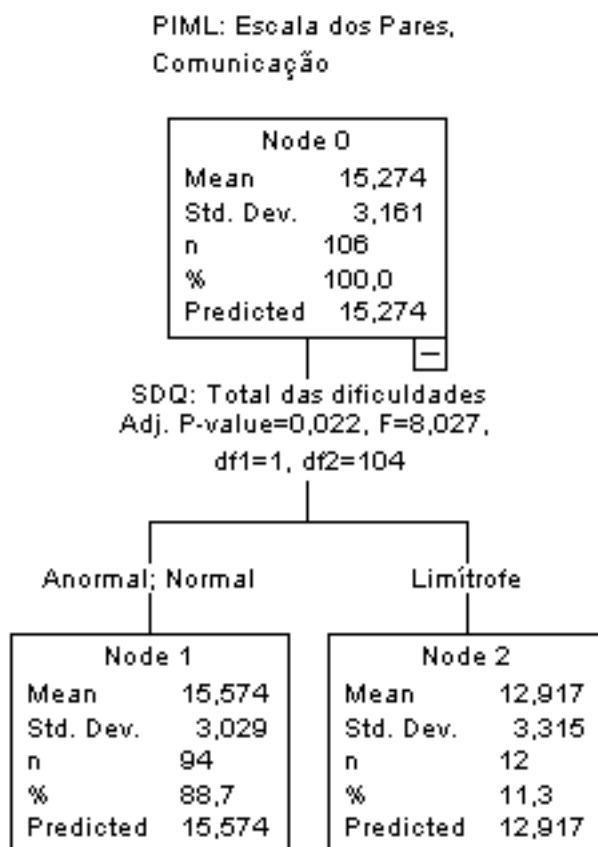
Resultados dos testes de Kolmogorov-Smirnov

PIML		M (DP)	Simetria (Erro padrão Simetria)	Curtosis (Erro padrão Curtosis)	Teste de ajustamento à distribuição normal
Escala dos Pais	Confiança	33,8 (3,5)	-2,374 (0,235)	7,492 (0,465)	$D_n=2,679$; $p<0,001$
	Comunicação	21,4 (2,8)	-1,675 (0,235)	3,885 (0,465)	$D_n=1,79$; $p=0,003$
	Alienação	17,2 (2,9)	-1,684 (0,235)	3,862 (0,465)	$D_n=1,762$; $p=0,004$
Escala dos Pares	Confiança	41 (6)	-1,218 (0,235)	1,298 (0,465)	$D_n=1,392$; $p=0,042$
	Comunicação	15,3 (3,2)	-0,546 (0,235)	-0,246 (0,465)	$D_n=1,713$; $p=0,006$
	Alienação	22,2 (4,5)	-1,306 (0,235)	1,736 (0,465)	$D_n=1,832$; $p=0,002$
Escala Professores	Afiliação	23,8 (3,7)	-0,97 (0,235)	0,49 (0,465)	$D_n=1,567$; $p=0,015$
	Alienação	10 (2,5)	-1,313 (0,235)	1,038 (0,465)	$D_n=2,323$; $p<0,001$

Árvore da Decisão relativamente a componente alienação na relação com os Pares e avaliação sumativa e a escala de sintomas emocionais.



Árvore da Decisão relativamente a componente comunicação na relação com os Pares e o Total das dificuldades.



Árvore da Decisão relativamente a componente confiança na relação com os Pares e o Total das dificuldades.

